

«Det er jo ikke bare  
engler vi har her, da»

*Skolens arbeid med å følge opp elevenes  
psykososiale læringsmiljø*

Helèn Fjellstad  
og  
Inger Olsen



Masteroppgave innenfor NFR-prosjektet  
Legal Standards and Professional Judgment in School  
Leadership

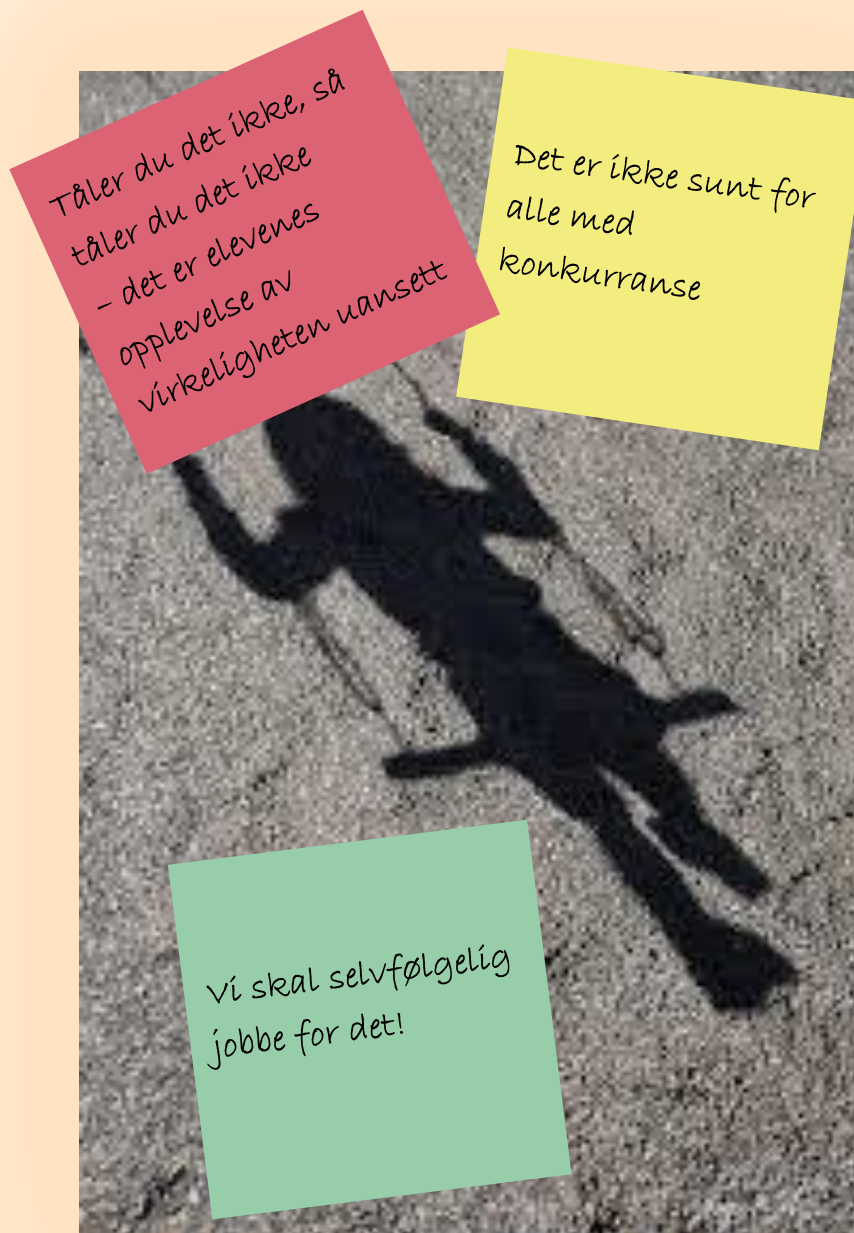
UNIVERSITETET I OSLO

2014



# «*Det er jo ikke bare engler vi har her, da*»

Skolens arbeid med å følge opp elevenes psykososiale læringsmiljø



Masteroppgave 2014 - UIO  
Helèn Fjellstad og Inger Olsen

Veileder: Eli Ottesen



© Helèn Fjellstad og Inger Olsen

2014

«Det er jo ikke bare engler vi har her, da» – Skolens arbeid med å følge opp elevenes psykososiale læringsmiljø

Helèn Fjellstad og Inger Olsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Forord

Vi har vært studenter på deltid siden januar 2010. Da begynte vi begge to på masterstudiet i Utdanningsledelse på ILS, Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning, ved Universitetet I Oslo, og denne masteroppgaven er den avsluttende delen av en lang prosess. Studiet anså vi som relevant for å kunne videreutvikle oss i forhold til vår lærerprofesjon. Vår yrkeserfaring til sammen, føler vi, har på flere måter gitt oss et godt utgangspunkt for å skrive en masteroppgave i tilknytning til det psykososiale læringsmiljøet i skolen. Å jobbe i tett relasjon til barn og ungdom, i deres oppvekst og læringsmiljø, tilsier at en gjør seg noen erfaringer og ser utfordringer skolen som arena til daglig står overfor. Det tar tid å skrive en masteroppgave, men arbeidet har bidratt til mange refleksjoner og det har vært en lærerik prosess. Vi sitter igjen med mye nyttig kunnskap og bedre innsikt. Arbeidet med oppgaven har gitt oss en større dybdeforståelse for skolelederes hverdag, for de kravene og forventningene de hele tiden står overfor.

Først og fremst vil vi takke de to rektorene som stilte opp til intervju i en travel hverdag, og som har gitt oss mulighet til å skrive denne oppgaven. Deres oppriktige, åpne og ærlige fremstilling av en kompleks arbeidssituasjon, og også deres tydelige vilje til å jobbe for elevenes ve og vel har inspirert oss. Vi har fått mye respekt for det engasjementet de har som ledere i skolen, og som på ulike måter ble synliggjort under intervjuene.

Vi retter en stor og varm, i all dens betydning, takk til alle lærerne på skolene for at de ville stille opp til fokusgruppedialog. Det har gitt oss et verdifullt materiale, og det har vært nyttig og inspirerende å jobbe med de dataene vi fikk fra lærerne.

Vi gir en stor og vel fortjent takk til vår veileder, Eli Ottesen, ved UIO, for konkret veiledning, raske tilbakemeldinger, tålmodighet og for den fleksibiliteten hun har stilt opp med. Det har hjulpet oss mye. Vi vil også rette en takk til den gruppen av medstudenter som deltok i veiledningssamlinger på UIO sammen med oss. Det har vært til nyttig hjelp i vår prosess med oppgaveskrivingen. Og, takk til veilederne for samlingene, Eli Ottesen og Jorunn Møller.

Mai 2014

Helèn Fjellstad / Inger Olsen





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave	1
1.2	Introduksjon	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4	Oppgavens struktur	6
<b>2</b>	<b>Det psykososiale skolemiljøet</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Teoretisk bakgrunn</b>	<b>11</b>
3.1	Skolen i samfunnet	12
3.2	Skoleleders ansvarsplikt	17
3.3	Elevens rett til å bli sett og hørt	18
3.4	Ledelse av arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet	22
<b>4</b>	<b>Metoderefleksjon</b>	<b>26</b>
4.1	Design	26
4.2	Utvalg	28
4.3	Intervju som metode	29
4.4	Arbeid med case i fokusgrupper	30
4.5	Kvalitet - reliabilitet og validitet	32
4.6	Analyse av datamaterialet	34
4.7	Etiske vurderinger	35
4.8	Praktisk gjennomføring og betraktninger	35
4.9	Refleksjon over egen rolle	38
<b>5</b>	<b>Analyse - presentasjon av funn</b>	<b>39</b>
5.1	- Tåler du det ikke, så tåler du det ikke, - det er jo elevenes opplevelse av virkeligheten uansett	40
5.2	- Vi skal selvfølgelig jobbe for det!	52
5.3	- Det er ikke sunt for alle med konkurranse	67

<b>6</b>	<b>Drøfting i lys av forskningsspørsmålene .....</b>	<b>78</b>
<b>7</b>	<b>Oppsummering av drøfting.....</b>	<b>94</b>
<b>8</b>	<b>Konklusjon og implikasjoner.....</b>	<b>99</b>

<b>Litteraturliste.....</b>	<b>103</b>
-----------------------------	------------

## **Vedlegg**

1.	Svar/tilbakemelding fra NSD.....	107
2.	Prosjektvurdering - NSD.....	109
3.	Brev til skolene/informantene, side 1 av 2.....	111
4.	Brev til skolene/informantene, side 2 av 2.....	113
5.	Intervjuguide.....	115
6.	Case til fokusgruppene.....	117

# Sammendrag

I vår studie har vi undersøkt hvordan rektorer og lærere på to skoler forstår, arbeider med og stilles til ansvar for et godt psykososialt miljø. Hensikten har vært å finne ut hva skolene i vår undersøkelse gjør og hva som kan karakterisere et sunt miljø, og slik har vi hatt som mål at studien kan få betydning for hvilke tiltak det kan fokuseres om i jobben mot å følge opp elevenes rett til et godt skolemiljø i henhold til Opplæringsloven (1998) kapittel 9a.

- *Det er jo ikke bare engler vi har her da*, er et utsagn fra en av informantene til studien vår, men alle elever har i følge loven uansett rett til et godt psykososialt læringsmiljø. Det er en individuell rett, og det er de forebyggende tiltakene i skolen som skal fremme den enkelte elevs helse og sørge for elevens trivsel, trygghet og sosiale tilhørighet, samtidig skal tiltakene fremme læring. Rektor har et selvstendig ansvar for elevenes rettigheter, men det har vist seg at det fortsatt er mange elever som utsettes for fysiske og psykiske belastninger i skolehverdagen, selv om elevens rett ble konkretisert i loven for over 10 år siden. Gjør ikke rektor jobben sin?

Vi intervjuet rektor og lærere ved to skoler. Det kom fram at mange av skolenes informanter mente at det ikke bare er sunt for alle med konkurranse, slik skoleeier vil ha det til, men vi har et handlingsrom, blir det sagt, bare vi når målene. Studien har vist at rektorene tar et selvstendig ansvar for elevenes psykososiale læringsmiljø, og bruker sitt handlingsrom for å legge til rette for tiltak de finner hensiktsmessig på skolen de er leder for, men at det også er trivselsfremmende tiltak som ikke har fått oppmerksomhet. Vi fant også at det er store forskjeller i måten de håndterer oppdraget på og i de valgene de tar. Vår studie kan vise til at profesjonsrettet kompetanse kan ha betydning for hvordan rektor møter de ulike utfordringene de må forholde seg til, hvilke tiltak som iverksettes og hvordan handlingsrommet oppleves og utnyttes. Veien videre kan være å se nærmere på den etablerte definisjonen av hva mobbing er. Hvordan mobbing forstås kan få betydning i forhold til skoleeiers ønske om økt læringsutbytte, og samtidig kunne ha som målsetting at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd. Skal rektor kunne bære ansvaret for elevenes rett til et sunt, trygt og læringsutviklende skolemiljø for alle, så må kanskje mobbebegrepet omdefineres og forankres på nytt hos alle. Først da kan kanskje rektor utnytte sitt handlingsrom, og rette fokus om adekvate forebyggende tiltak for å nå målet, - elevenes rett til et sunt arbeidsmiljø.



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Vi har knyttet masteroppgaven vår til et nasjonalt forskningsprosjekt med tittelen «*Legal standards and professional judgement in leadership*», som i Norge har fått navnet LEX-EL-prosjektet, og er et samarbeid mellom forskere fra det utdanningsvitenskapelige fakultet og det juridiske fakultet på Universitetet i Oslo. Link til prosjektet ligger på UIOs nettsider (LEX-EL-prosjektet, 2014). Vi søkte om å delta med en masteroppgave innenfor prosjektet, noe som ble vurdert og godkjent. Det var flere grunner til at vi ønsket å delta i prosjektet. Vi vurderte at masteroppgaven fikk en større relevans når den var knyttet opp mot et forskningsprosjekt i nåtid, samtidig hadde vi tillit til at dette var et område som har aktualitet for skoleledelse. Videre fant vi temaene som ble presentert oss som interessante og direkte knyttet inn mot daglige vurderinger som gjøres innad på skolene, vurderinger som ofte kan forstås skjønsmessig og fremstå ulikt praktisert.

Temaet i delprosjektet vi valgte å skrive masteroppgaven i tilknytning til var transformasjon av rettslige standarder til profesjonell handling og omtanke på det lokale nivået, og vi tok utgangspunkt i følgende to spørsmål fra delprosjektet; 1) Hvordan blir opplæringslovens krav om et godt psykososialt miljø, retten til spesialundervisning og tilpasset opplæring ivaretatt i den lokale skole? 2) Hva karakteriserer skolelederens kunnskapsgrunnlag og holdninger til disse kravene i Opplæringsloven (1998)?

Vi valgte å sette søkelyset mot det psykososiale læringsmiljøets ivaretagelse i skolen, og hvordan skoleleder håndterer sitt ansvar for elevenes rett til et godt psykososialt miljø.

## 1.2 Introduksjon

Den norske skolen er regulert av mange lover og forskrifter, og det forventes at skoleledere kjenner til, praktiserer og utøver loven i henhold til hensikten. Foreldre er også i dag rettighetsorienterte brukere av skolen. Det stiller igjen større krav til skolelederes kjennskap til opplæringsloven, for derved å kunne være i stand til å oppfylle rollen som skoleleder i offentlig tjeneste.

Styresmaktene har gjennom de siste ti år hatt stort fokus på arbeidet med å sikre alle elever et godt psykososialt- og fysisk skolemiljø. Elevundersøkelser har vist at mange elever er utsatt for mobbing, og gjennom flere oppslag i nasjonal presse har det vist seg mange eksempler på elever som har vært utsatt for fysiske og psykiske belastninger i skolehverdagen.

Skoleledere møter mange krav og forventninger, og de har i de siste årene blitt delegert nye oppgaver og mer ansvar. Skolen i dag har mye fokus rettet mot resultatproduksjon som er målbar, og skoleledere skal innordne seg de lokalpolitiske kravene og forventningene, samtidig har skoleleder et selvstendig ansvar for å drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet for elevene. Det er de forebyggende tiltakene i skolen som skal bidra til å fremme et godt psykososialt læringsmiljø. Hvilke strategier som brukes for å utvikle det psykososiale læringsmiljøet og hvordan skoleleder innordner seg den kommunale administrasjonen, kan være forskjellig avhengig av hvordan skoleleder opplever sitt handlingsrom og i samhandlingen mellom de ulike nivåene i skolesystemet.

Skolemiljøarbeidet skal ikke være en perm på rektors kontor, arbeidet skal være en del av skolens virksomhet. Hvordan det jobbes og hva som kan karakterisere et psykologisk sunt miljø i norsk skole, kan få betydning for hvilke forebyggende tiltak det kan fokuseres om i jobben mot å følge opp elevenes skolemiljø i henhold til Opplæringsloven §9a-1 (1998), - retten til et godt fysisk- og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Kapittel 9a i Opplæringsloven (1998) handler om elevenes skolemiljø, og loven gir alle elever i grunnskoler og videregående skoler en individuell rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Det generelle kravet i § 9a-1 presiseres i § 9a-3 første ledd, der kravet er at miljøet skal være slik at eleven opplever trygghet og sosial tilhørighet, samt §9a-4, som pålegger skolen å jobbe kontinuerlig og systematisk for å fremme helse, miljø og trygghet til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Utdanningsdirektoratets rundskriv fra 2010, en veileder til loven, omhandler forståelsen av reglene i Opplæringsloven (1998) kapittel 9a. Rundskrivet er avgrenset til elevenes psykososiale miljø, og følgende begrepsavklaring er hentet fra dette rundskrivet:

Begrepet psykososialt miljø sikter til de mellommenneskelige forholdene på skolen, og bestemmes av samhandlingen og kommunikasjonen mellom alle som oppholder seg i skolen. Hvordan eleven opplever det psykososiale miljøet vil være individuelt, noen elever tåler mer enn andre, og noen tåler mindre. Det er den virkningen miljøet har på den enkelte elevs helse, trivsel og læring som avgjør om elevens rett er oppfylt, og det er elevens subjektive opplevelse som er utgangspunktet for vurderingen. Derfor kan ikke eleven avvises med en henvisning til at andre elever mener miljøet er godt, eller at elevundersøkelsen viser at det er lite mobbing på skolen. Eleven skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet, og ingen elever skal grue seg til å gå på skolen på grunn av et ikke tilfredsstillende psykososialt miljø. Dersom en elev opplever en handling eller utsagn som krenkende, skal ikke det bagatelliseres. Føler en elev reell frykt, vil det være å oppfatte som en ny krenkelse dersom eleven blir møtt med utsagn som «dette må du tåle».

Et godt psykososialt miljø skal fremme helse, trivsel og læring. Med helse siktes det til både elevens fysiske og psykiske helse, og det er ikke nødvendig med en konkret diagnose. Med trivsel siktes det til om eleven trives på skolen. Det som trekkes frem som trivselsfaktor er om eleven inkluderes i det sosiale miljøet og har venner. I forhold til det psykososiale miljøets virkning på elevens læring, skal det bidra positivt til elevenes faglige utvikling. Det fremmer ikke læring dersom eleven opplever seg isolert fra det sosiale fellesskapet, og det fører til at eleven ikke klarer å fokusere på det som skjer der.

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å få et håndterbart materiale til vår studie, har vi søkt å avgrense vår problemstilling til en funksjonell innfallsvinkel som kan bidra til å få fram det vi ønsker å finne ut av. Denne skal fungere som en rettesnor for undersøkelsens design, og skape forbindelseslinjer mellom vår studie og tidligere forskning for å kunne bidra med ny og viktig kunnskap som kan utvikle fagfeltet.

### **Problemstilling:**

I dagens utdanningspolitikk legges det stor vekt på elevenes faglige resultater. Samtidig understrekes nødvendigheten av å ivareta elevenes rettigheter knyttet til det psykososiale miljøet. Vi vil anta at rektorers og læreres praksis formes i et spenningsfelt mellom disse forventningene. Rektor har ansvaret for å drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet for elevene, og forebyggende tiltak i skolen skal bidra til å fremme et godt psykososialt læringsmiljø. Med økt grad av desentralisering kan rektor oppleve at forventninger om resultatproduksjon bidrar til å legge en demper på arbeidet med det psykososiale miljøet. I vår oppgave vil vi undersøke hvordan rektorer og lærere på to skoler forstår, arbeider med og stilles til ansvar for et godt psykososialt miljø.

Formålet med studien er å bidra med kunnskap om hvordan det jobbes med elevenes læringsmiljø, og hva som kan karakterisere et psykologisk sunt miljø i norsk skole. Slik kan den få betydning for hvilke forebyggende tiltak det kan fokuseres om i jobben mot å følge opp elevenes skolemiljø i henhold til Opplæringsloven § 9a-1 (1998), - retten til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.



Vi undersøker to ungdomsskoler i samme fylke, men som har ulik beliggenhet, og elev- og foreldresammensetning. Vi intervjuer rektorene og gjennomfører plenumsdiskusjon og case med lærere på skolen.

**Forskningsspørsmål:**

For å belyse problemstillingen, har vi utarbeidet følgende tre forskningsspørsmål;

- **Hvordan forstås begrepet et godt psykososialt læringsmiljø av rektor og lærere på de to skolene?**
- **Hvilke tiltak er satt i verk i arbeidet med elevenes psykososiale læringsmiljø?**
- **Hvordan håndterer rektor forventninger om resultatproduksjon, samtidig å bli stilt til ansvar for et godt psykososialt miljø?**

## 1.4 Oppgavens struktur

Den innledende delen av oppgaven har bestått av tre deler; en introduksjon, bakgrunn for valg av oppgave og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I oppgavens videre forløp, kapittel 2, setter vi fokus på skolens psykososiale miljø. Elevenes arbeidsmiljø ble først lovfestet i Opplæringsloven i 2003, da kapittel 9a ble føyd til, og som omhandler elevers rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø. Hensikten med kapittel 2 er å sette elevenes rett til et godt læringsmiljø i perspektiv, da endringer i lovverket kan ha en *inkubasjonstid* før omfanget av rettigheten forstås fullt ut av skolens aktører.

Dernest, i kapittel 3, redegjør vi for det teorifeltet vi bygger vår undersøkelse på. De teoretiske perspektivene vi har valgt som relevante til å belyse problemstilling og forskningsspørsmålene er teori om skolen i samfunnet, skolelederens ansvarsplikt, elevenes rett til å bli sett og hørt og ledelse av arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet.

Kapittel 4 gir en beskrivelse av de metodene vi har brukt. Vi har i denne undersøkelsen valgt kvalitativ metode, som sett i lys av problemstillingen søker å beskrive ulike tiltak i forhold til skolenes arbeid med det psykososiale læringsmiljøet, og hvordan dette vektlegges. I dette kapittelet sier vi også noe om de etiske vurderingene vi har gjort, i tillegg til at vi reflekterer over vår egen rolle som intervjuer.

I analysedelen, kapittel 5, presenterer vi funn på bakgrunn av de tre forskningsspørsmålene vi har utarbeidet, som omhandler forståelsen av begrepet et godt psykososialt miljø, hvordan det arbeides med elevenes læringsmiljø på skolen og hvordan rektor håndterer forventninger om resultatproduksjon. I Kapittel 6 drøfter vi funnene vi har presentert opp mot teori. Til slutt ender oppgaven opp i en oppsummerende og en konkluderende del. I oppsummeringen trekker vi fram de viktigste momentene fra drøftingen, for deretter å se det i lys av vår problemstilling, - hvor fremtredende skoleleders ansvar er i arbeidet rettet mot forebyggende tiltak for å følge opp elevenes rett til et godt psykososialt læringsmiljø.

## 2 Det psykososiale skolemiljøet

Styresmaktene har gjennom de siste ti år hatt stort fokus på arbeidet med å sikre alle elever et godt psykososialt- og fysisk skolemiljø. I mai 2000 ble det vedtatt av Stortinget at det skulle fremmes et forslag til regjeringen om å lovfeste arbeidsmiljøbestemmelser for elever og studenter. Bakgrunnen for det var at det gjennom flere oppslag i nasjonal presse viste seg mange eksempler på elever som hadde vært utsatt for fysiske og psykiske belastninger i skolehverdagen, og det var også to fagmiljøer som jobbet med anti-mobbeprogrammer som la frem skremmende tall når det gjaldt forekomst (Dahl, 2009). Det var HEMIL-senteret under ledelse av Dan Olweus og Senter for atferdsforskning, under ledelse av Erling Roland.

Med bakgrunn i Stortingets vedtak våren 2000, ble det iverksatt et arbeid som førte til at kapittel 9a ble føyd til i Opplæringsloven (1998) fra og med 01.04 2003. Dette kapittelet omhandler elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø. Det hadde ikke tidligere vært formulert som en individuell rett, selv om det var og er lover og forskrifter som hadde til hensikt å ivareta elevenes fysiske og psykososiale miljø.

I 2002 kom Manifestet mot mobbing i regi av Bondevik II regjeringen, på bakgrunnen av at mobbing var et økende problem, og mediene satte sitt søkelys på det. Manifestet ble underskrevet av daværende statsminister Kjell Magne Bondevik og kunnskapsminister Kristin Clemet, i tillegg til Barneombudet og representanter fra Kommunenes Sentralforbund, Utdanningsforbundet og foreldreutvalget for grunnskolen. Hensikten med manifestet var at det skulle forplikte de involverte parter, de som arbeider på barn og unges arena, til å forebygge og bekjempe mobbing. Det bærende tema var nulltoleranse til mobbing og målet var at innen to år skulle det ikke forekomme mobbing i norsk skole. Dette arbeidet har blitt videreført med nye manifest i 2005, 2006, 2009-2010 og det hittil siste 2011 – 2014. Manifestene inneholder en rekke konkrete tiltak i arbeidet mot mobbing, og oppgir hvilke instanser som har ansvar for å gjennomføre de ulike tiltakene.

I følge Utdanningsdirektoratets rundskriv fra 2010, en veileder til loven, formidles det at formålet med kapittel 9a er å sikre elever et godt arbeidsmiljø. Det blir videre poengtert at når elever i stadig større grad oppholder seg i skolen, bør det være samfunnets ansvar å gjøre sitt ytterste for at oppholdet ikke er til skade for dem. Tidligere var tilrettelegging for lek, helse

og trivsel et familieanliggende, mens det nå er en stadig viktigere del av skolehverdagen, med strenge krav til skoleeier, skoleleder og lærere (Sundli, 2007).

Det har på landsbasis vært ulike oppfatninger av reglene rundt, og omfanget av lovbestemmelsen. Utdanningsdirektoratet har gjennom fylkesmenn som gjennomfører tilsyn med skoler og skoleeiere, hatt felles nasjonale tilsyn i 2010 og 2011, der tema har vært elevenes rett til et godt psykososialt miljø. I rapporten, «*Felles nasjonalt tilsyn*» (Utdanningsdirektoratet, 2010-2011), kommer det fram at mange skoler og kommuner fortsatt ikke følger regelverket som gir elevene rett til et godt skolemiljø, men rapporten peker på at det likevel har vært en positiv utvikling. Den største mangelen når det gjelder forebyggende arbeid, er at skolene ikke dokumenterer hvordan de evaluerer arbeidet med skolemiljøet. En viktig del av det forebyggende arbeidet er nettopp å evaluere planer og rutiner, slik at skolen selv skal kunne bruke det dokumenterte evalueringsarbeidet for stadig å utvikle skolemiljøarbeidet til det beste for elevene. På området individrettet arbeid, viser rapporten til at skolens ansatte ofte ikke har en felles forståelse av regelverket og har mangelfulle rutiner i forhold til lovpålagte krav.

I 2010 utarbeidet Utdanningsdirektoratet et nytt og svært omfattende rundskriv, Udir-2-2010, (utstedt 18. juni 2010). På bakgrunn av Utdanningsdirektoratets tilsynsinstruks av 20.08.2010, ble det også utarbeidet forslag til prosedyrer og sjekklistes, i den hensikt å gi skolene et verktøy for å gjennomføre egenkontroll av lovpålagte krav. Ved det er det forventet at alle skoler arbeider med implementeringen av § 9a-3 i Opplæringsloven (1998), og at skolene benytter de utarbeidede prosedyrene og sjekklistene. Skolene er anbefalt å sette av tid til å lese rundskrivet, videre at de setter av tid til å definere hva skolen ønsker å legge i begrepet krenkende atferd og hvordan de ansatte skal handle når de oppdager at krenkende atferd finner sted.

Mens det fra 1995 til 2001 fremkom at det var en kraftig økning i mobbing, ble det i 2004 registrert en nedgang på ca 30 %. Professor Erling Roland, ved senter for atferdsforskning, UiS, tilskriver denne nedgangen det nasjonale fokuset på mobbeproblematikken, satt i system ved innføringen av manifest mot mobbing i 2002, noe han redegjør for i SAF-rapport nov. 08 (Roland, 2008). Roland (ibid.) peker i nevnte rapport også på at den positive trenden fra Skoleundersøkelsen i 2004 har snudd, og setter dette i sammenheng med at fokus på mobbing

etter hvert har blitt mindre, og stadig færre skoler benytter Zero-programmet fra SAF eller Olweusprogrammet mot mobbing.

Manifest mot mobbing 2009-2010 inneholder en rekke konkrete tiltak i arbeidet mot mobbing, og oppgir hvilke instanser som har ansvar for å gjennomføre de ulike tiltakene. Opplæringsloven slår fast at alle elever i grunnskolen og videregående skole har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette innebærer at elevene ikke skal utsettes for ord eller handlinger de selv opplever som krenkende, det være seg mobbing, vold rasisme eller utestenging. Det dreier seg ikke bare om handlinger som er satt i system eller gjentas over en lengre periode, men også enkeltstående utsagn som omhandler for eksempel utseende eller funksjonshemming (Grongstad, 2009). For å oppnå dette er skolene pålagt å arbeide systematisk med læringsmiljøet, slik at alle elever føler trygghet og sosial tilhørighet.



Bildet over viser noen overskrifter og ingresser som har vært på trykk i ulike norske aviser i 2012 og 2013. Medias søkelys på mobbeproblematikken i skolen har gjennom flere avisoppslag vist at mange elever har en belastende skolehverdag. I en av overskriftene som bildet over viser, står det at det fryktes at flere skoler svikter mobbeofrene, og i en av ingressene kan en lese følgende, - ingen lærere og skolefolk ønsker at det skal være sånn.

### 3 Teoretisk bakgrunn

I denne delen vil vi gjøre rede for det teorifeltet vi bygger vår undersøkelse på. Vi har tre forskningsspørsmål. Det første er hvordan våre informanter forstår begrepet et godt psykososialt læringsmiljø, dernest hvordan det arbeides med elevenes læringsmiljø, hva de faktisk gjør og til sist hvordan rektor håndterer forventninger om resultatproduksjon, og samtidig stilles til ansvar for et godt psykososialt miljø.

De teoretiske perspektivene vi har valgt som relevante til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene er;

- ✓ Skolen i samfunnet
- ✓ Skoleleders ansvarsplikt
- ✓ Elevens rett til å bli sett og hørt
- ✓ Ledelse av arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet

Vi ser det som naturlig å trekke inn teori som belyser rektors arbeid i spenningsfeltet mellom forvaltning, profesjon og tradisjon, da vi antar at handlingsrommet formes her. Videre benytter vi teori som omhandler det ansvaret rektor har for å drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet til elevene. Elevenes rett til et godt psykososialt miljø ble lovfestet for over 10 år siden, men det har vist seg at det fortsatt er store utfordringer knyttet til elevenes ivaretagelse.

Av den grunn ser vi det som relevant å trekke inn teori som belyser et psykologisk sunt miljø, og elevenes lovmessige rett. Skoleledere må forholde seg til mange lover og regler, og vi har derfor funnet det hensiktsmessig å bruke teori som belyser denne kompleksiteten.



### 3.1 Skolen i samfunnet

Det samfunnsmessige oppdraget er å gjøre elevene til gode samfunnsborgere- og deltakere i samfunnet, og at skolen som organisasjon skal bidra til det. Samfunnet har endret seg, både i arbeidslivet og i de sosiale strukturene, og utdanningsinstitusjoner blir stilt overfor nye krav og nye muligheter. Det kreves nye kunnskaper, ferdigheter og egenskaper i arbeidslivet av dem som skal utdanne til det mer fleksible jobbmarkedet (Møller, 1996). «De problemene som samfunnet selv ikke mestrer, skal skolen løse» (Møller, 1996, s. 94), og «skolen må i mye større grad selv gjøre seg fortjent til respekt gjennom det den gjør og måten den utfører oppgavene på» (Aasen, 2006, s. 26). Forventningene til skolen øker. Hva blir konsekvensene for ledelse i skolen, spør Møller (1996). Hun mener at skolen må gjennom store omstillinger, og at det vil bli en stadig økende belastning på de som arbeider i skolen. «Lærerne kan neppe grunne sin virksomhet på den gamle motivasjonsbasen som forutsatte respekt for autoriteter og tradisjon. En rekke støtteverk av både sosial og psykologisk karakter er borte» (Møller, 1996, s. 100).

Skoleleder er delegert ansvaret for å drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet for elevene, og forebyggende tiltak i skolen skal bidra til å fremme et godt psykososialt læringsmiljø. Arbeidet er lovfestet for å ivareta elevens rett. Knyttet til vår problemstilling, skal vi blant annet undersøke hvordan rektorene håndterer sitt ansvar for elevenes psykososiale miljø, og det kan tenkes at det kan oppleves som en utfordring å skulle ivareta elevens rettigheter slik loven krever. Hvilke strategier skolen bruker for å utvikle det psykososiale læringsmiljøet og hvordan de innordner seg lokalpolitiske krav og forventninger, kan føre til en spenning mellom byråkratisk og profesjonell ansvarsplikt. Hvor stort handlingsrom skolene, skoleledere og lærere opplever å ha og hvilken mulighet de har for å påvirke, vil avhenge av aktørenes samhandling, som begrenser og gir muligheter samtidig. Skolen skal innordne seg det samfunnsmessige oppdraget, samtidig skal ledelsen forholde seg kritisk til oppdraget gjennom medvirkning i faglige debatter (Møller, 1996). Skoleideologien kan se annerledes ut, da det er ulike måter å forstå pedagogisk virksomhet på. «Som organisasjon er skolen preget av kompleksitet, uklare og vage mål, interessekonflikter, uklar autoritetsstruktur og en spenning mellom det å være forvalter av tradisjoner og samtidig nyskaper» (Møller, 1996, s. 101).



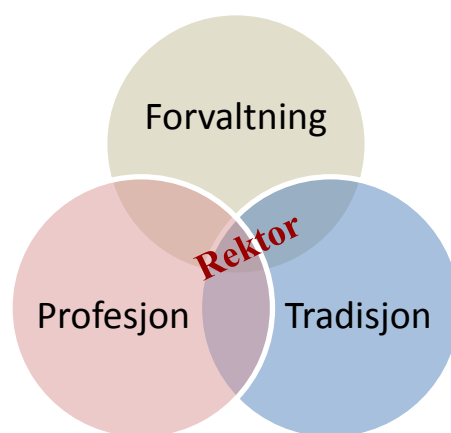


Fig. 1.1  
Fritt illustrert etter figur (Møller, 1996, s. 106)

Møller (1996) har skissert en modell (figur 1.1) av rektors arbeid i spenningsfeltet mellom forvaltning, profesjon og tradisjon. Handlingene formes her, hevder hun, og hvilken del som tillegges størst vekt vil variere, noe som får betydning for det vi ønsker å undersøke, - hvordan rektorer og lærere forstår, arbeider med og stilles til ansvar for et godt psykososialt miljø. Forvaltningen har makt i et skolehierarki. Profesjonen er avhengig av tillit og kollektiv virksomhet og tradisjonen vil være retningslinjer innenfor forvaltningen, eller være en støtte for profesjonen. Det kan internt på en skole være ulike oppfatninger av profesjonell praksis som brytes mot hverandre. Rektors arbeid, som Møller (ibid.) påpeker, vil være en drakamp og et spenningsforhold mellom å forstå deler av virksomheten som forvaltning eller som profesjonell virksomhet. Rektor kan bli stående med en fot i hver leir, som mekler mellom profesjonen og det kommunale byråkratiske system, og som Møller (ibid.) sier, «det synes som at med økt grad av desentralisering så vil rektor i økende grad bli en kommunal tjenestemann eller tjenestekvinne, som må stå til regnskap overfor den kommunale administrasjon» (Møller, 1996, s. 103). I vår undersøkelse er et av forskningsspørsmålene hvordan rektor håndterer forventninger om resultatproduksjon og samtidig stilles til ansvar for et godt psykososialt miljø, og undersøkelsen kan derfor vise om rektorene på de to skolene vi har valgt ut til denne studien, kan oppleve at arbeidet med elevenes rett står i et spenningsforhold til forventningene fra det kommunale systemet.

Engeland, Langfeldt og Roald (2008) antyder at de siste årenes nasjonale styringsstrategier har satt kommunene under press for å effektivisere statlig politikk. Skolene vil primært forholde seg til statlige gitte dokumenter om skolens mål og innhold, og staten har valgt

vektlegging av målbare resultatbegreper som strategi for kvalitetsutvikling, og er forholdsvis snevre i forhold til skolens komplekse oppgaver (Engeland mfl. 2008). Langfeldt (2008(b)) stiller spørsmål ved hvilken kommunikasjon det åpnes opp for med den ansvarsstyringen som nå er etablert og konkretisert i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Forsterker det dagens ansvarssystem at resultatene i større utstrekning publiseres, eller at det innføres sanksjoner på resultater skolen oppnår, - dette i tilfelle, mener han (ibid.), kan medføre at lærerstanden ødelegges, da denne gruppen er den det enklest kan legges skyld på for tingenes tilstand. Skolen avhenger av den enkelte lærer, gir Langfeldt (2008(b)) uttrykk for.

Problemstillingen i vår studie retter seg inn mot spenningen mellom byråkratisk og profesjonell ansvarsplikt, der vi blant annet søker å finne ut hvordan rektor håndterer sitt ansvar i arbeidet rettet mot forebyggende tiltak. Rektor har et handlingsrom, og Engeland, Langfeldt og Roald (2008), mener at kommunenes fremtidige muligheter er å utnytte handlingsrommet i ansvarsstyringen, og utfordringene må da møtes med samhandling mellom de ulike nivåene, - stat, kommune og skole. De mener at det potensielle handlingsrommets muligheter synes å ligge i et kunnskapsutviklende samspill mellom politikk og administrasjon, samt å styrke utviklingspotensialet i profesjonsgruppene, elevene, foreldrene og ulike interessegrupper i lokalmiljøene. Ansvarliggjøringen møtes da gjennom aktivt å bruke kreftene i myndiggjorte ansatte og innbyggere som er deltakere – ikke brukere (Ibid.). Dersom kommunens fremtidige muligheter er å utnytte handlingsrommet, kan det få betydning for skolens strategier for utvikling av det psykososiale læringsmiljøet.

Rektor må forholde seg til den kommunale administrasjonen, og det kan være viktig å huske at skoleeier også er gitt et handlingsrom, men det synes som om kommunene utnytter mulighetene i liten grad, mener Engeland, Langfeldt og Roald (2008). De hevder at resultatene fra nasjonale prøver, elevundersøkelser, foreldreundersøkelser m.m. blir lite brukt i utviklingsorienterte arbeidsprosesser i skolen, og at rektorer oppfatter oversending av vurderingsresultater mer som hierarkisk kontroll enn som grunnlag for utvikling. Det kan se ut for at innføringen av et nasjonalt vurderingssystem har forsinket utviklingen av skolens selvvrderingssystemer, og at både kommunene og skolene har vansker med å finne arbeidsformer der evalueringsresultater kan brukes (Engeland mfl., 2008). De gir uttrykk for at dette kan forstås som at kommunene reelt ikke opplever det handlingsrommet staten knytter til ansvarsstyring, samt at kommunenes faglige og økonomiske utfordringer er så omfattende at det blir vanskelig å finne adekvate arbeidsformer i forhold til utfordringens kompleksitet

(ibid). Samspillet mellom politikk og administrasjon kan i et slikt bilde få betydning for hvordan skolen kan innordne seg politiske føringer om forventet resultatproduksjon, og for hvordan skoleleder tar ansvar for det systematiske arbeidet i forhold til forebyggende tiltak med det psykososiale skolemiljøet.

Det kan være at med økt grad av desentralisering, så kan rektor oppleve at forventninger om resultatproduksjon kan bidra til å legge en demper på arbeidet med det psykososiale miljøet. At mekanismene i ansvarliggjøringen er rasjonell og informasjonstilgangen god er ikke tilstrekkelig for å sikre et godt resultat, hevder Elstad (2008), og videre mener han at ”et dårlig utfall ikke kan lastes noen spillers makt, men snarere at makten blir uttynnet, og at partene blir ofre av systemets makt i stedet for ofre for identifiserbare spillers makt” (Elstad, 2008, s. 214). Da det legges vekt på elevenes faglige resultater, kan det få betydning for rektors ivaretagelse av elevenes rettigheter knyttet til det psykososiale miljøet.

Skolen som organisasjon er sammensatt, og hvordan kan og bør skolelederen forholde seg til kompleksiteten av forventninger, spør Kirsten Sivesind (2006), og hun presiserer at kompetansebygging er en forutsetning.

*At noen er bedre egnet enn andre til å gå inn i en lederrolle, er et trivielt faktum. At alle med potensielle egenskaper har kunnskaper til å lykkes er desto mer feil. God ledelse forutsetter utvikling av både kunnskaper, holdninger og ferdigheter, eller det vi i dagens språkbruk kaller for kompetanse* (Sivesind, 2006, s. 11).

Utdanningsledelse forutsetter spesifikke kunnskaper og ferdigheter, men ledelseshåndverket krever også solid substantiell (faglig) og kontekstuell (skolehverdagen) kompetanse og forankring (Aasen, 2006). Aasen (ibid.) legger videre vekt på at en tillitsvekkende kommunikasjon mellom skolens verdigrunnlag og omverdenens behov, krav og forventninger er av betydning, da det er behov for å forhandle om nødvendige ressurser. Skoleledelse krever faglig ballast til å definere skolens potensiale og definere hvilke faglige og økonomiske ressurser som er nødvendig for å innfri potensialet, videre å kunne videreformidle potensialet, for derest å kunne forhandle om de nødvendige ressursene (ibid.).

For å være i stand til å utvikle det psykososiale læringsmiljøet, kan det også være som Jorunn Møller (2006) beskriver det. For å forstå skoleledelse, mener hun at det ikke bare er de generelle ledelsesutfordringene som teller, men at det forutsetter kunnskapsressurser som er

spesifikke for skoleledere som profesjon, en kobling mellom formell og erfaringsbasert kompetanse. At det i dagens samfunn er krav om formell lederutdanning, har betydning for hvilken dialog som føres mellom forvaltningen og profesjonen (Møller, 2006). «Skoleledere kan fungere som en «døråpner» til skolen som system, og det er da viktig å fremstå som en kompetent person som kan delta i en dialog om utdanningens kvalitet» (Møller, 2006, s.57). Det har tidligere ikke vært krav om formell lederutdanning for å jobbe som rektor, og det er derfor fortsatt ulik kompetanse blant rektorer. I vår undersøkelse intervjuer vi to rektorer, som er et lite utvalg, men det kan likevel gi en antydning om en eventuell forskjell i utdanningsbakgrunn kan ha betydning for hvordan rektorene møter forvaltningens krav og forventninger.

Petter Aasen (2006), fremstiller skolelederen i dag mer som sjef, enn som tidligere der lederen var kollega, den første blant likemenn. Skolelederyrket frigjøres mer og mer fra læreryrket, hevder han, og viser til at det som har bidratt til utviklingen er desentralisering, markedsorientering og konkurranse, større kommunalt ansvar og større selvstendighet for skolene, mål- og resultatstyring, større krav til undervisning og læringsarbeid med vekt på etterprøvbare ferdighetsmål (Aasen, 2006). Slik Aasen (2006) beskriver utviklingen av skolelederyrket, vil den profesjonelle skolefaglige lederrollen trolig bli mindre gangbar, og ledelse uten skolefaglig bakgrunn, men med sterkt resultatfokus, i større grad bli vektlagt. I så tilfelle, hvilken betydning kan det ha for rektors arbeid med elevenes psykososiale miljø?

Det er å merke seg at Aasen (2006) stiller spørsmål ved hvilken type lederutdanning som foretrekkes i styringen av skolen. Kompetanseutvikling for skoleledere og skoleeiere er et virkemiddel i gjennomføringen av kunnskapsløftet (St.meld. nr. 30 (2003-2004)), og det som trekkes frem som nøkkelegenskaper er, i følge Aasen (ibid.), løsningsorientering, evne til å utløse aktivitet og bygge partnerskap og evne til å gjøre kommunen mer effektiv og kvalitetsbevisst. Dette, påpeker Aasen (ibid.), foretrekkes framfor faglig dyktighet, verdiforankrede visjoner og tilrettelegging av et godt faglig arbeidsmiljø. Det kan vise en styringsmodell som fremmer en lederrolle hvor lojaliteten ligger i målrasjonaliteten, og der management prioriteres (Aasen, 2006). Dersom dette viser et riktig bilde av styringsmodellen, kan ledelse forstås som en funksjon uavhengig av profesjon, hevder Aasen (2006), og gir uttrykk for at styringsmodellen med det kan gå en tung tid i møte. Petter Aasen retter her en bekymring for at den profesjonelle yrkesutøvelsen, den faglige dyktigheten, ikke anses som viktig kompetanse i styring av skolen. Slik kompetanseutviklingen for skoleledere og

skoleeiere blir fremstilt her, kan det kanskje føre til en form for konflikt mellom byråkratisk og profesjonell ansvarsplikt. Således er det interessant for vår studie å finne ut hvordan rektorene vi intervjuet tar ansvar for den profesjonelle dimensjonen.

## **3.2 Skoleleders ansvarsplikt**

Skoleleder har ansvaret for å drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet til elevene, og forebyggende tiltak i skolen skal bidra til å fremme et godt skolemiljø. Hovedansvaret for det ligger hos skoleeier, men som tidligere nevnt, har rektor et selvstendig ansvar innenfor sitt område (Grongstad, 2009). Skolens ansatte, elever og foreldre har også et ansvar for skolemiljøet, som betinger et godt samarbeid mellom alle parter. Skolens ansatte har videre en handlingsplikt til å melde fra om uønsket atferd, ord eller handlinger, dersom de får kunnskap eller mistanke om det.

Det sosiale fellesskapet og den sosiale tilhørigheten skal virke fremmende på helse, trivsel og læring, og skal bidra til positive effekter på barns læring (ibid.). Det psykososiale miljøet handler derfor også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen. Opplæringsloven (1998) kapittel 9a er en individuell rett, og skoleleder er ansvarlig for å ivareta elevens rett til et godt psykososialt læringsmiljø. Samtidig blir skolene målt på resultater, noe mediene ofte fokuserer på i sin omtale av norsk skole, når de rangerer skoler etter faglige resultater. Det er de målbare resultatene som vektlegges for å vurdere kvalitetsutviklingen i skolen (Engeland, mfl., 2008), og ansvaret for kvaliteten på opplæringen er delegert skoleeier. Det som kanskje ikke får like stor oppmerksomhet, er resultatene som kommer fram i elevundersøkelsen fra utdanningsdirektoratet, der elevene skal svare på hvordan de opplever det psykososiale læringsmiljøet ved skolen. Disse resultatene kan gi verdifull informasjon. Engeland, Langfeldt og Roald (2008) gir uttrykk for at staten er forholdsvis snever i forhold til skolens komplekse oppgaver, og at ansvarsstyringen ved det kan bidra til et anstrengt forhold mellom styringen av skolen og det lovpålagte arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet, elevenes individuelle rett.

Der kommuner utøver aktiv skoleeierpolitikk og former for ansvarsstyring, kan skoleeier fremstå med styrket troverdighet i trykk og forventninger som rettes mot skolene, som på den

andre siden kan oppleves problematiske av skolens aktører (Elstad, 2008). I dette spenningsforholdet kan det være at rektor opplever skoleeiers forventninger om resultatproduksjon så betydelig, at det kan bidra til å legge en demper på skoleleders ansvar i forhold til forebyggende tiltak for å fremme et godt psykososialt miljø på skolen. Troverdigheten, mener Elstad (2008), opprettholdes når styringsprinsippene oppfattes av rektorer som ufravikelige. Han trekker opp et viktig moment som kan ha betydning for ansvarsstyringssystemet. Følelser og normers eksistens og betydning for hvordan de ulike aktører forholder seg til systemet influerer rasjonelle valg, og det kan bli vanskelig å få til endringer uten gjensidig tillit mellom partene i skolesektoren.

Rektors ledelse handler i stor grad om relasjoner som gir makt og kontroll innenfor organisasjonens rammer, og relasjonene vil være gjenstand for en gjensidig påvirkning. Hvordan aktørene opptrer i forhold til hverandre og hvordan de påvirker hverandre får betydning. Spenningsforholdet for rektor kan stå mellom makt og moral som kan brukes konstruktivt og destruktivt i samspillet. Rektors handlinger på ett nivå kan åpne for muligheter eller skape hindringer på et annet nivå, og handlingsrommet kan bli forskjellig avhengig av de personene en står i forhold til. Men at rektor står i relasjon til andre aktører, fratar ikke den enkelte makt til og ansvar for å ta initiativ til påvirkning, mener Møller (2007), for som rektor er du tillagt et bestemt ansvar som medlem i en samfunnsinstitusjon.

### **3.3 Elevens rett til å bli sett og hørt**

Formålet med kapittel 9a er å sikre elever et godt arbeidsmiljø. Det er en individuell rett, og skolen skal ha som en klar målsetting at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd (Grongstad, 2009). For at skolen skal kunne følge opp dette, er det viktig at det jobbes aktivt med skolemiljøet, som innebærer gode opplegg, rutiner, prosedyrer og lignende for å nå målsettingen (ibid.). Det er organisasjonsformen i skolen som skal ivareta dette i henhold til kapittel 9a i Opplæringsloven (1998). At arbeidet skal være systematisk innebærer at skolen må sette seg konkrete mål for skolemiljøet, ved å kartlegge ulike utfordringer en står overfor. I henhold til dette skal det iverksettes tiltak som tar sikte på å nå målet som er satt. Det er også et krav at skolen kan dokumentere at de har etablert et internt kontrollsystem, og at dette

følges opp. Skolemiljøarbeidet skal revideres kontinuerlig, og være en del av skolens virksomhet, ikke bare «en perm på rektors kontor» (Grongstad, 2009). Det er videre et krav om elevdeltakelse, som innebærer at elevene engasjeres i planlegging og gjennomføring i det forebyggende miljøarbeidet (ibid.).

Det har vist seg at det fortsatt er mange elever som utsettes for fysiske og psykiske belastninger i skolehverdagen, selv om elevens rett ble konkretisert i loven for over 10 år siden, og en kan undres over om tiltak som er satt i gang ikke har fungert etter hensikten. Manifest mot mobbing (2011-2014) redegjør for ulike tiltak som i størst mulig grad er basert på kunnskap om hva som er virkningsfullt. Det første punktet i denne listen er å støtte implementering av programmer med dokumentert effekt i arbeidet med læringsmiljøet og mobbing. Professor Erling Roland anbefaler i artikkelen, «Krever økt fokus på mobbing» (Roland, 2012), at man benytter Zero- eller Olweusprogrammet i dette arbeidet, da de både er anerkjente og har dokumentert effekt. Det finnes imidlertid et stort utvalg av programmer som det hevdes har dokumentert effekt. I tillegg til Zero- og Olweusprogrammet, kan det nevnes programmer som ART, PALS, Respekt, LP-modellen, Steg for Steg med flere. I følge tilstandsrapporten fra Utdanningsdirektoratet (2006), som omhandler forebyggende innsatser i skolen, har det vist seg at mange programmer ikke er fulgt opp med evaluering, og at der det er iverksatt evaluering, vises det til en stor variasjon på kvaliteten av vurderingen. Det har også vist seg vanskelig å finne fram til hva som virker og ikke virker på grunn av programmenes vide og utydelige målformuleringer.

Grongstad (2009) fremholder at § 9a-3 handler om mer enn mobbing, og at mobbing, vold, diskriminering og rasisme bare er eksempler på krenkende ord og handlinger. I dette ligger også enkeltstående utsagn som kritiserer en persons tro, dialekt, utseende etc. (ibid.). I Manifestet mot mobbing (2011-2014) defineres mobbing som gjentatt negativ eller «ondsinnnet» atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing. Videre nevnes det tre kjennetegn på hva mobbing er; - det første er at trakasseringen er ondsinnnet og rammende, det andre at det pågår over tid, og det tredje at det er ubalanse i styrkeforholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet. Det kan se ut som om denne definisjonen er i tråd med hva professor Dan Olweus (2000) legger i begrepet: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» (Olweus, 2000, s. 17). Han tydeliggjør dette

ytterligere ved å presisere innholdet, at slike handlinger kan være verbalt, fysisk eller uten ord eller fysisk kontakt, som ved å utestenge noen, bruke grimaser, blikk og gester, dersom dette gjøres for å såre eller irritere vedkommende. Han sier videre at det ikke er snakk om mobbing dersom de involverte er fysisk eller psykisk jevnbyrdige, men at det er avhengig av en viss asymmetri i styrkeforholdet (ibid.).

Olweus (2000) viser flere ganger til Bergensundersøkelsen, som er et prosjekt han gjennomførte for å få kunnskap om både mekanismer som er involvert i mobbeproblematikken, i tillegg til at han så på virkninger av ulike tiltak som ble satt i verk. Her kom det bl.a. fram at lærertetthet i friminuttene førte til mindre mobbing. Ikke bare i form av å være til stede, men også vise vilje til å gripe inn i situasjoner der mobbing mistenkes å finne sted. Å unnlate å gripe inn, sier han, vil være det samme som å godkjenne mobbernes oppførsel, og gi signaler om at slik atferd er akseptabel. Olweus (ibid.) trekker også frem at selv om inspeksjonen ikke kan endre mobbernes personlighet og sinnelag, kan det likevel ha positiv effekt at lærerne konsekvent viser at de ikke aksepterer mobberelaterte handlinger.

Som en motvekt til litteratur som omhandler anerkjent mobbeforskning, er det interessant å trekke inn boka «Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe» av Alberti-Espenes (2012). Her utfordrer han etablerte begreper og definisjoner, og setter disse inn i en ny kontekst. Han er skeptisk til bruk av mobbeprogrammer i skolen, og vi viser til hans redegjørelse rundt dette. Jostein Alberti-Espenes (2012) har en ganske annen oppfatning av mobbebegrepet enn beskrevet ovenfor. Han påpeker at mobbing er gjentatt krenkelse som ikke stanses av de voksne som er ansvarlige på gjeldende arena, for eksempel lærere i skolen. Videre er han kritisk til at det er professor Olweus' og professor Erling G. Rolands definisjon av mobbing som ligger til grunn for, og er styrende innen mobbeforskningen, de politiske mobbemanifestene og salg av antimobbeprogrammer. Dersom man forstår mobbing som gjentatt krenkelse, viser det at lærere og rektor ikke gjør jobben sin, sier Alberti-Espenes (2012), men de lar dette skje igjen og igjen. Han ønsker med dette å flytte fokus fra at mobbing knyttes til elevene i grunnskolen, når det er de ansvarlige voksne som ikke handler på riktig måte (ibid.).

Jostein Alberti-Espenes (2012) setter fokus på bl.a. professor Olweus' omtale og beskrivelse av de som mobber, og hvilket menneskesyn som kommer til uttrykk. Hvordan en forstår



begrepet «mobber» er viktig i forhold til hvordan en skal reagere på slik atferd, noe som igjen vil påvirke tiltakene som bør settes inn i dette arbeidet. Olweus (2000) presenterer en svært detaljert og omfattende liste over hva som kjennetegner en mobber, noe Alberti-Espenes (2012) ser på som stigmatiserende og krenkende for den som mobber, og at det gjennom et slikt menneskesyn vil være vanskelig å komme mobbingen til livs. Olweus beskriver at «for lite kjærlighet og omsorg og for mye «frihet» under oppveksten bidrar sterkt til utvikling av et aggressivt reaksjonsmønster» (Olweus, 2000, s. 40), noe Alberti-Espenes (2012) mener er en krenkelse av de elevene det gjelder, og at selve forståelsen av hva som er mobbing må utfordres. På bakgrunn av dette er Alberti-Espenes (2012) svært kritisk til bruk av mobbeprogrammer i skolen. For det første legger de til grunn at krenkelse må skje gjentatte ganger, noe som strider mot Opplæringsloven kap. 9a (1998) og i og med at mobbingen ikke har avtatt, men fortsatt er et stort problem i skolen, har de heller ikke ønsket virkning, sier han (ibid.). Han råder heller skoleledere og lærere til å arbeide med det relasjonelle og læringsmiljøet med de ressurser de har i form av pedagogisk og didaktisk kompetanse (ibid.). Da problemstillingen retter seg mot rektors ansvar for å drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet for elevene, kan disse synspunktene være av betydning.

I artikkelen «Den moralske atmosfæren i et skolesamfunn» (Power, 1997) setter den amerikanske forskeren F. Clark Power søkelys på hvordan det å utvikle et skolesamfunn tuftet på god moral og sunne etiske prinsipper, kan bidra til et skolesamfunn som gagnar de fleste, uten å sette i verk det han kaller ytre kontrolltiltak, noe som også omfatter økt inspeksjon. Han peker på at slik skolen fungerer i dag, fritas elevene for ansvar, ved at de tillegger lærere og skolelederne ansvaret for å ordne opp dersom noe skjer. Skolen burde heller trekke elevene med i disiplineringsprosessen, mener han, istedenfor å sette i verk ytre kontrolltiltak som heller bidrar til å forverre problemet, ved at skolens atmosfære oppleves mer upersonlig (ibid.). Det er også i følge Lars Grongstad (2009) krav om at elevene skal engasjeres i planleggingen og gjennomføringen av det forebyggende miljøarbeidet på skolen. Dette er hjemlet i Opplæringsloven (1998) §§ 2-9 og 3-7 første avsnitt, og som pålegger kommunen å gi forskrifter om ordensreglement. Det er beskrevet hva reglementet skal inneholde, og hvilke tiltak som kan benyttes dersom reglene ikke overholdes (ibid.). Som i alle organiserte samfunn, er det også i skolen behov for regler for hvordan elevene skal opptre mot hverandre, og sanksjoner dersom reglene ikke overholdes, hevder Grongstad (2009), som også legger til

at elevene bør være en selvskreven høringsinstans før reglementet vedtas. «Uten at elevene deltar aktivt, er det etter min mening umulig å lykkes i arbeidet med skolemiljøet» (Grongstad, 2009, s. 97). Clark Power (1997) sier det er viktig å utvikle skolemiljøer som støtter opp om etisk refleksjon moralsk atferd, og at en viktig del av dette arbeidet er å bryte ned skillet mellom elevkultur og voksenkultur, noe som kan være en utfordring på større skoler. At elevene får ta del i utarbeidelse av reglement trekker han også frem som positivt for atmosfæren ved skolen. Power (1997) sier at å utvikle kollektive normer bidrar til fellesskap og avhengighet, og at dette videre vil kunne bidra til et positivt læringsmiljø.

Erling Lars Dale (Dale, 1997) utfordrer Power (1997) på denne tenkningen. Han sier seg enig i at bruk av ytre kontrolltiltak kan føre til at elever føler seg fremmedgjort i forhold til skolens fellesskap, men sier videre at økt inspeksjon og lærertetthet kan være ett av flere tiltak i forhold til å skape bedre samarbeid mellom ulike parter ved skolen (ibid.). Som Clark Power (1997) argumenterer også Dale (1997) for at deltakelse må ligge til grunn for gode samarbeidsformer i skolen, og at både lærere og elever må føle tilhørighet og tilknytning til skolesamfunnet, men han mener ikke at dette er den eneste måten å samordne handlinger på.

### **3.4 Ledelse av arbeid med det psykososiale læringsmiljøet**

Det er i dag mange forventninger som tillegges rektor, som de siste årene har blitt delegert nye oppgaver og mer ansvar, og som øverste leder på skolen har han/hun et selvstendig ansvar for å ivareta elevenes rettigheter til et godt og sunt læringsmiljø. Det påpekes det at den juridiske styringen utvikles mer og mer som en kontrakt mellom staten og enkeltindivider og at denne opptrappingen av rettigheter for den enkelte elev innsnevrer handlingsrommet i skolen på nye måter (Engeland mfl., 2008). Borgerne blir en konsument som kommer til kommunen og sier «Dette kan jeg kreve, det har staten lovet» (Engeland mfl., 2008).

Trond Welstad (2011) setter fokus på skoleledere som rettsanvendere. Skoleledere må ofte ta avgjørelser på bakgrunn av ulike rettsregler, og de må av den grunn ha kunnskap om en rekke juridiske emner. En skoleleder må ta hensyn til mange og dels motstridende interesser, som bl.a. faglige og økonomiske ressurser, elevenes psykososiale miljø og faglig utbytte (ibid.).

Som Welstad (2011) påpeker er de færreste skoleledere jurister, men de må kjenne til og forholde seg til reglene. Samtidig skal de kunne utvise et skjønn. Han trekker frem hensynet til å komme frem til raske løsninger for involverte parter som et typisk trekk ved skolelederes rettsanvendelse, og betydningen av et godt skole-hjem samarbeid for å hindre at hendelser utvikler seg til mer dyptgående konflikter. Imidlertid kan hensynet til rask saksbehandling noen ganger gå på bekostning av loven, sier Welstad (2011). At skoleledere generelt ser ut til å ha god kunnskap om hovedbestemmelsene i loven, er et annet trekk Welstad (2011) fremhever, men at vurderinger og argumentasjon ikke alltid tar de hensyn som loven legger opp til, der han understreker at det er elevenes subjektive oppfattelse som skal ligge til grunn for hva elevene oppfatter som et godt psykososialt miljø (ibid.). Jussen blir imidlertid tydeligere i saker der fylkesmannen sender saker tilbake med krav om ny behandling, hevder Welstad (ibid.). Det er interessant at tidsbruksutvalget i Stortingsmelding 19 (KD, 2009-2010), tid til læring, også gir uttrykk for at skolefaglig kompetanse på kommunenivå ofte er mangelfull, og at mange kommuner har mangelfull lov- og regelforståelse. Skoleleder står i et forhold til den kommunale ledelsen, og dersom skoleleder har en god regelforståelse er det viktig at han eller hun kan argumentere overfor skoleeier hva skolen trenger for å kunne ivareta elevenes rettigheter. Skolene har klare forpliktelser i forhold til foresatte og den enkelte elev (Grongstad, 2009), og ved henstilling fra disse om retting av bestemte forhold, skal skolen behandle disse i tråd med forvaltningslovens regler om enkeltvedtak, noe som skal skje innen rimelig tid (ibid.). Alvorlighetsgraden av forholdet, og hvilken virkning dette kan tenkes å ha for eleven, vil være av betydning for hva som regnes som rimelig tid (ibid.).

Første gang et tilsyn ble gjennomført på nasjonalt nivå i skolesektoren var i 2006 (Sivesind, 2009) og denne ordningen presiseres i Stortingsmelding 31 (KD, 2008), kvalitet i skolen, der det fremgår at en økt satsing på nasjonalt tilsyn og veiledning er en del av oppfølgingen av skoleeierne. Det overordnede temaet er å kontrollere om skoleeier har et forsvarlig system som, blant annet, sikrer elevene et godt psykososialt læringsmiljø. De ulike rettsreglene som regulerer området er ikke alltid like lette å omsette i praksis, og det kan eksistere et spenn mellom juridiske regler og pedagogisk skjønn. Der reglene er klart spesifisert, dreier det seg om direkte regelstyring, men når loven definerer normer til fortolkning, vil den ha indirekte betydning, noe som bidrar til at skjønnsutøvelse blir viktig. Pedagogisk skjønn defineres av Kirsten Sivesind (2009) som en konkret avveining av de kriterier som ligger til grunn for vurderinger i en praktisk beslutningssituasjon. Sivesind (2009) mener at pedagogisk

kompetanse er mer praktisk rettet enn den juridiske, som har til hensikt å fortolke et lovverk. Videre hevder hun at praktisk og erfaringsbasert kunnskap fra feltet som undersøkes, er sentrale trekk ved utøvelse av skjønn. Opplæringsloven har en rekke formuleringer som fordrer bruk av skjønn i utstrakt grad, og skjønnsmessige vurderinger vil kunne føre til at skoleledere og lærere tolker loven ulikt.

Rektors innflytelse på skolens læringsmiljø er godt dokumentert i internasjonal forskning, hevder Møller (2011), og at det ikke minst synes som at rektors faglige autoritet er grunnleggende for at handlingsrommet som er gitt rektors rolle skal kunne utnyttes. Det er vist, mener Møller (ibid.), at skoleleders autoritet henger sammen med faglige anerkjennelsen fra andre aktører i skolemiljøet. Hvis skolelederen oppnår aksept blant lærerne for sin kompetanse innenfor det pedagogiske feltet, tyder mye på at «den usynlige kontrakten» mellom lærer og leder kan oppheves. «Pedagogisk ledelse må stadig rettferdiggjøres og fornye sin gyldighet i kraft av rektors kompetanse og en yrkesetikk som både utvikler og vedlikeholder tillit fra medarbeidere» (Møller, 1996, s. 140). Det er skoleleder som har ansvaret for å drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helse, miljø og trygghet for elevene, og skolens ansatte har en plikt til å melde fra om uønsket atferd, ord eller handlinger, dersom de får kunnskap eller mistanke om det. Tillit og samarbeidsklime kan få betydning for hvordan det arbeides med det psykososiale miljøet.

Langfeldt (2008(a)) hevder at for å kunne bygge en profesjonell yrkesutøvelse innenfra som det viktigste middelet for å skape gode resultater i skolen, innebærer det at man må gi rom for lærernes autonomi. Autonomi, mener han, har alltid vært knyttet til profesjonalitet i akademiserte profesjoner, som blant annet læreryrket, og det like grunnleggende som handlingstvangen. Han viser til teori hentet fra Lipskys Street-Level Bureaucracy (1980, her Langfeldt, (2008(a))), som mener at læreryrket er mediert gjennom teori, men som på den annen side stadig vil stå overfor situasjoner der evnen til å handle raskt og riktig er avgjørende for kvaliteten på yrkesutøvelsen. Denne dobbeltheten, blir det hevdet, bidrar til at lærerprofesjoner er knyttet til en stor grad av autonomi i sin yrkesutøvelse. Autonomien kan danne det teoretiske fundamentet for å utvikle en profesjonell selvforståelse og også etablere standarder for korrekt yrkesmessig atferd (Langfeldt, 2008(a)). Lærernes profesjonelle «ryggmargsrefleks» kan sørge for at de, individuelt og kollektivt, opprettholder krav til egen praksis som samsvarer med hva de mener er god praksis (ibid.). Lærerne har også et ansvar

for skolemiljøet, og deres praksis kan få betydning for hvordan det jobbes med forebyggende tiltak for å følge opp elevenes psykososiale skolemiljø.

Skoler er personalintensive, hevder Langfeldt (2008(b)), og ved det mener han at de ideer og den forståelsen de har som utfører arbeidet er et element som vanskelig lar seg erstatte. Det er en balanse mellom tillit og kontroll på individnivå, som kan få betydning for lærere og ledere i skolen (ibid.). Balansen er om de velger å stå på eller å trekke seg tilbake - en fortsatt lojalitet eller opposisjon. Et av forskningsspørsmålene i denne studien er hvordan rektor håndterer forventninger om resultatproduksjon, og samtidig blir stilt til ansvar for et godt psykososialt miljø. Som Møller (1996) påpekte, kan det oppstå et spenningsforhold mellom å forstå deler av virksomheten som forvaltning eller som profesjonell virksomhet. Mulighetene kan ligge i samhandlingen mellom nivåene, da det er en gjensidighet i det å være leder, og «det nettet av tillit og kontroll som preger den enkelte organisasjon, former alles handlingsrom» (Langfeldt, 2008(a), s.148). Langfeldt gir uttrykk for at det er viktig for en leder å ta initiativ, samt å evne å forholde seg til andres syn på hva som er viktig å gjøre, for deretter å kunne velge ut den informasjonen som gjør det felles handlingsrommet større. «At man gjør valg, vi si at det man har valgt får betydning – det skal påvirke handlingsrommet for dem som ledes» (Langfeldt, 2008(a), s.148).

Det er stor tro på lederens kunnskaper og egenskaper, det er derfor interessant at Eyvind Elstad (2008) stiller spørsmål ved ledelsens betydning. Han hevder at det i et ansvarliggjøringssystem er det en så sterk tro på skoleleders betydning, at de nærmest kan flytte fjell. Han viser derimot til Scarle og Tymms (Scarle og Tymms, 2007, her Elstad, 2008), som mener at ledelsens innvirkning på elevenes læring er omstridt forskning og har et meget usikkert kunnskapsgrunnlag. Langfeldt (2008(a)) gir også uttrykk for å være av samme oppfatning, og han mener at det ikke er noen grunn til å la seg blende av retorikk om at ledelse er knyttet til lederens person. Han hevder videre at en ansvarsbevisst lærer vil bevege seg fra kontroll mot tillit, noe som ikke er i betydning av å være underdanig. «Tvert om, det er gjennom å gi røst til motargumenter at man bidrar til å styrke både ledelse og fellesskap» (Langfeldt, 2008(a), s. 145). Dersom vi antar at rektors og lærers praksis formes i et spenningsfelt mellom forventninger om faglige resultater og ansvaret for elevenes rettigheter knyttet til det psykososiale miljøet, kan det som Møller (1996) påpeker, bli viktig at skolelederen fremstår som en kompetent person i møte med forvaltningen, for å kunne fungere som «døråpner» til skolen som system.

## 4 Metoderefleksjon

Vi har i denne undersøkelsen valgt kvalitativ metode, som sett i lys av problemstillingen søker å beskrive ulike tiltak i forhold til skolenes arbeid med det psykososiale læringsmiljøet, og hvordan dette vektlegges. Da vi ønsket å beskrive en helhetsforståelse, var kvalitativ metode det som egner seg best (Larsen, 2007). Datagrunnlaget ble skaffet ved å gjennomføre intervju med rektorene ved to skoler, samt gjennomføre drøfting av case med en gruppe lærere ved de samme skolene. Denne datainnsamlingsmetoden gir oss stor grad av nærhet til forskningsfeltet, og vi får mulighet til å stille spørsmål underveis, og ikke være bundet av et fastlagt spørreskjema. Dermed kan vi få en større dybdeforståelse av forskningsfeltet enn hva som kan være tilfelle ved å benytte kvantitativ metode i form av spørreskjemaer. Nettopp denne muligheten til å stille informantene oppfølgingsspørsmål, er også viktig i forhold til å sikre god validitet. Vi har på forhånd god kjennskap til skolen som arbeidsplass, og kan dermed kanskje dra nytte av denne kunnskapen i datainnsamlingen. Imidlertid kan, som Kleven (2011) beskriver, subjektiviteten både være positivt og negativt, men at man innen kvalitativ forskning har valgt å tillegge det positive mest verdi (ibid.) Kvalitativ metode vil naturlig nok resultere i en annen type datagrunnlag enn vi kunne oppnådd ved å velge kvantitativ tilnærming, og det vil dermed ikke være et godt nok grunnlag for å generalisere mulige funn til en større helhet, men undersøkelsen vil likevel kunne ha en viss overførbarhet (Larsen, 2007).

### 4.1 Design

Ragin (2011) viser til tre ulike forskningsstrategier, der han skiller mellom kvalitativ, komparativ og kvantitativ forskning. Mens kvantitativ forskning kartlegger korrespondanse mellom et begrenset utvalg av egenskaper og et stort antall tilfeller, undersøker kvalitativ forskning mange kjennetegn/parametre ved et lite antall tilfeller. På bakgrunn av dette, ser vi i denne undersøkelsen for oss en kvalitativ tilnærming ved å innhente data fra to skoler der elevene i stor grad har ulik sosiokulturell bakgrunn, samt at det lokalpolitiske fokus i kommunene er svært ulikt, for deretter å utforske om det eksisterer forskjeller i det forebyggende arbeidet og diskutere hvordan disse forskjellene begrunnes. Selv om en slik

studie ikke gir grunnlag for generalisering, kan den likevel bidra til å forstå grunnleggende forskjeller i forhold til arbeidet med det psykososiale miljøet ved skolene.

Det er flere forhold som er av betydning når en velger forskningsdesign og metode for datainnhenting, og problemstillingen legger føringer for hvilken metode som er mest hensiktsmessig. Dersom vi ønsker å få frem folks meninger, kan kvantitativ metode fungere godt, men dersom målet også er å få frem holdninger, anbefales kvalitativ metode, som f.eks. dybdeintervju (Larsen, 2007). Uansett valg av metode, vil det være både fordeler og ulemper. Mens kvalitativ metode gir informasjon av større dybde, bidrar kvantitativ metode til en større informasjonsbredde, dvs. gir informasjon om flere ulike aspekter innen et område, uten å gå i dybden, og kan av den grunn være bedre egnet til å generalisere til en større helhet (ibid.). En fordel med bruk av kvantitativ metode, er at en ikke møter informantene ansikt til ansikt, noe som kan føre til ærligere svar dersom spørsmålene er av en viss sensitiv art. Som Larsen (2007) hevder, kan det være vanskeligere for informantene å være ærlige i en intervjusituasjon, enn ved avkrysning av spørreskjemaer, og dermed gir svar de tror intervjueren ønsker. Grunner til dette kan være, hevder Larsen (2007), at de ønsker å gjøre et godt inntrykk, og dermed gir allment akseptable svar. Også bruk av kvantitative metoder kan medføre ulemper. Det kan være at en ikke får all den informasjonen en hadde ønsket, gjennom bruk av standardiserte spørreskjemaer, man får en større breddeinformasjon, men mister muligheten til å gå i dybden gjennom utdypende spørsmål til informantene.

Ved skolene ønsket vi å gjennomføre intervju med rektorene, basert på spørsmål som har til hensikt å avdekke deres kjennskap til Opplæringslovens (1998) kap. 9a, og hvordan denne forstås og innvirker på skolens forebyggende arbeid med elevenes psykososiale læringsmiljø. Vi ønsket også å undersøke eventuelle sammenhenger/konflikter i forhold til deres oppfatning av Opplæringslovens (1998) kap. 9a og skoleeiers forventninger i forhold til elevenes læringsresultater.

Deretter ønsket vi å gjennomføre en drøfting av case i fokusgrupper sammensatt av lærere ved de respektive skolene, for å få kunnskap om hvordan arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet kommer til uttrykk i skolehverdagen. I tillegg til drøfting av case, ønsket vi at deltakerne individuelt og skriftlig skulle besvare spørsmål som kartlegger deres forståelse av begrepene psykososialt miljø og handlingsplikt, samt ha en plenumsdiskusjon i forhold til hvordan det arbeides med det psykososiale miljøet ved skolen.

## 4.2 Utvalg

Datagrunnlaget stammer fra to ungdomsskoler i samme fylke, men fra ulike kommuner. Skolene ble valgt ut i fra et ønske om å undersøke ulikheter innen beliggenhet og elev- og foreldresammensetningens innvirkning på det forebyggende arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet ved disse skolene.

Den ene ungdomsskolen ligger i en bykommune, der fokus på læringsresultater er svært sterkt. Politikerne i kommunen setter store krav til skolesektoren om å nå gode læringsresultater, og man har i tillegg et uttalt mål om å bli blant de ti beste kommunene hva angår læringsresultater. Denne skolen ligger i en bydel der en finner høyest andel minoritetsspråklige elever. Foreldrenes utdanningsnivå og inntektsgrunnlag er blant de laveste i byen. Grunnen til at vi valgte nettopp denne ungdomsskolen, var blant annet at en slik elev- og foreldresammensetning kanskje kan gi noen ekstra utfordringer hva angår arbeid med det psykososiale miljøet.

Den andre ungdomsskolen ligger i en landlig kommune, og har svært få minoritetsspråklige elever og foreldre. Det er en kommune der bygdekulturen og lokalmiljøet står sterkt. Valget av denne skolen ble gjort for å finne ut om vi kunne observere noen grunnleggende ulikheter i forhold til hvordan arbeidet med det psykososiale miljøet vektlegges ved de to skolene, basert på den ulike beliggenheten, elevsammensetningen og kommunenes fokus på læringsresultater.

Som en del av forskningsopplegget ønsket vi drøfting av case i fokusgrupper. Vi ønsket primært at gruppene skulle være sammensatt av både nyutdannede, og lærere som hadde arbeidet lenge i skolen. Hensikten med denne variasjonen var å undersøke om det eksisterte forskjeller når det gjaldt forståelse av, og arbeid med elevenes psykososiale læringsmiljø. Det var også et ønske at lærerne representerte de ulike klassetrinnene ved skolen, noe som kunne gjenspeile om det ble arbeidet på ulike måter med det psykososiale miljøet avhengig av trinn.

En slik måte å velge informanter på, er det Larsen (2007) omtaler som skjønnsmessig utvelgning, dvs. at en velger ut i fra noen kriterier for å sikre en bestemt sammensetning av gruppen, og som vi tror kan bidra til å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Våre ønsker ble ikke etterkommet ved begge skolene, da deltakerne på den ene skolen selv meldte seg til å være med, noe Larsen (2007) betegner som selvseleksjon. Imidlertid er begge måtene å anse som ikke-sannsynlighetsutvelgning, noe som ifølge Larsen (2007) er vanlig i



kvalitative undersøkelser, der formålet i første rekke er å skape kunnskap og avdekke forståelse innenfor et felt.

I første omgang henvendte vi oss til skolene pr telefon. Rektor på den ene skolen var for tiden sykmeldt, men vi fikk beskjed om at hun besvarte mail. Dermed sendte vi mail som raskt ble besvart, og hun var svært positiv til å delta selv, og skulle ordne med fokusgrupper. Rektor på den andre skolen ønsket i tillegg informasjon via mail. Da vi senere tok kontakt, var han svært positiv til deltakelse, noe han blant annet begrunnet med at de akkurat hadde hatt tilsyn, og hadde hatt mye fokus på det psykososiale miljøet ved skolen. Han var svært behjelpelig i forhold til god og variert sammensetning av fokusgruppen. I tillegg ringte han oss dagen før intervjuet, for å bekrefte avtalen.

## **4.3 Intervju som metode**

Når det gjelder kvalitativ forskning, og intervju som metode, kan det være både fordeler og ulemper knyttet til nærhet til intervjuobjektet. En positiv side er at man har større mulighet for å oppnå en dybdeforståelse av ulike fenomen (Grønmo, 2004). Ærlighet kan være en utfordring, det vil si at en kan komme til å gi sosialt akseptable svar, fremfor å si det en egentlig mener, men en fordel er at man har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å utdype et meningsinnhold, i tillegg til å avklare misforståelser, noe som kan bidra til å sikre god validitet. Intervjueffekten fremhever Larsen (2007) som en stor ulempe i forhold til kvalitativ metode, dvs. at intervjueren påvirker informanten i forskjellig grad, en utfordring vi som intervjuere må ta alvorlig i forhold til å fremstå som mest mulig objektive. Ved å stille til dels åpne spørsmål, som inviterte informantene til å snakke relativt fritt, er vi av den oppfatning at datamaterialet i minst mulig grad er påvirket av oss som intervjuere.

Når det gjelder intervjuets form, kan det variere fra ustrukturert til strengt strukturert, der sistnevnte fremstår som en muntlig form av spørreskjema (Kleven, 2011), mens et ustrukturert intervju stiller store krav til intervjuer i forhold til å fange opp interessante momenter underveis i samtalen, slik at man kan stille gode tilleggsspørsmål (ibid.). Et delvis strukturert intervju kan bidra til en samtale av mer uformell karakter, noe som igjen kan resultere i at intervjuobjektet blir mer åpen i sin fremstilling av ulike forhold som blir belyst i samtalen (Kleven, 2011).

I vår undersøkelse ønsket vi å intervju to rektorer, og har valgt en delvis strukturert intervjuform. Grunnen til det er at vi ville være sikre på å få belyst de områdene vi ser på som vesentlige for å kartlegge skolenes systematiske arbeid med det psykososiale læringsmiljøet, samt å kunne trekke veksler på en uformell og åpen samtalesituasjon. Vi utarbeidet derfor en grundig og detaljert intervjuguide i forkant (Vedlegg 5). Begge intervjuene bar preg av en god og uanstrengt tone, og vi opplevde informanter som snakket åpent og fritt rundt spørsmålene vi stilte, noe som bidro til at vi fikk gode og utfyllende svar.

Valg av temaer er gjort på bakgrunn av relevans i forhold til problemstillingen. Vi ser på rektorenes kompetanse som viktig i forhold til juridiske regler de må forholde seg til. I tillegg undersøker vi hvordan forståelsen av begrepet et godt psykososialt miljø kommer til uttrykk gjennom det forebyggende arbeidet i skolen, og ser dette i sammenheng med Opplæringsloven (1998) kap. 9a. Videre har vi utarbeidet spørsmål i forhold til hvordan skolene involverer elever og de foresatte i det systematiske arbeidet med det psykososiale miljøet ved skolen. Temaet tidsbruk og prioriteringer, utfordringer og endringer tenker vi kan gi oss informasjon om det har foregått en endring i arbeidet med det psykososiale miljøet, og også se dette i sammenheng med skoleeiers ønske om læringsresultater ved de respektive skolene.

## **4.4 Arbeid med case i fokusgrupper**

Vi ønsket blant annet å benytte drøfting av case i fokusgrupper for å kartlegge lærernes kunnskap til Opplæringslovens (1998) kap. 9a, og hvordan dette settes i sammenheng med hvordan de arbeider med det psykososiale læringsmiljøet i skolen. En av styrkene ved å benytte grupper er, ifølge Halkier (2010), at det er den sosiale samhandlingen i gruppen som gir oss et datagrunnlag, og at deltakernes erfaringer og forståelser gir oss kunnskap om betydningsdannelse i sosiale praksiser (ibid.). Halkier (2010) fremhever også betydningen av at man kan få data om et bestemt emne på en måte som ikke virker påtrengende overfor deltakerne.

Sammensetningen av fokusgrupper er av betydning for hvilken kunnskap som produseres, de bør verken være for homogene eller for heterogene. Dersom de er for homogene kan en risikere at det ikke blir stor nok grad av meningsutveksling til at en kan få interessant og nyttig informasjon. Er de for heterogene kan en derimot risikere at noen meninger ikke

kommer til uttrykk, eller at det oppstår konflikter (Halkier, 2010). Antall deltakere avhenger av om en skal bearbeide materialet i dybden, og en bør da velge få deltakere. Er målet derimot å få frem så mange perspektiver på samtaleemnet som mulig, kan en gjerne benytte større grupper, sier Halkier (2010). Larsen (2007) hevder at gruppeintervju er en god måte å få folk til å snakke, og at ulike innspill kan utfylle hverandre. I tillegg kan det fremkomme interessant informasjon dersom det oppstår uenighet. En ulempe, sier hun, kan være at ikke alle tør å være ærlige, at det oppstår en form for gruppekontroll (ibid.).

Vi ønsket i utgangspunktet fokusgrupper sammensatt av relativt nyutdannede lærere og lærere som hadde arbeidet i skolen over lengre tid. Grunnen til dette er at lærere med kort fartstid i skolen kanskje har et annet syn på forhold som vedrører vår problemstilling, enn de som har arbeidet i et system over lengre tid, noe som igjen kan belyse sammenhengen mellom teori og praksis. I tillegg ønsket vi at gruppen skulle reflektere sammenhenger, evt. ulikheter i arbeidet på ulike trinn, slik at alle tre trinn ble representert. Vi overlot ellers utvelgelsen av informanter til rektorene, ut i fra nevnte kriterier. Det siste ble innfridd, men ingen nyutdannede lærere deltok i gruppene. Årsaken til dette ble ikke tatt opp med skolelederne, men vi fikk inntrykk av at de fleste lærerne ved skolene hadde lang yrkeserfaring. Ved en av skolene viste det seg at to av de som hadde sagt seg villige til å delta i fokusgruppedrøftingen, hadde glemt dette, noe som endret sammensetningen. Vår forståelse er at utvalget her ble gjort ved selvseleksjon, det vil si at de som ønsket å være med, sa fra (Larsen, 2007.) Ved den andre skolen hadde rektor satt sammen en gruppe etter våre ønsker, noe som betegnes som skjønnsmessig utvelgning ifølge Larsen (2007). Imidlertid oppsto det en situasjon ved skoledagens slutt, som bidro til at det 6. medlemmet måtte trekke seg for å ivareta andre oppgaver.

Introduksjonen, sier Halkier (2010) er noe av det viktigste i fokusgrupper, da man med denne skaper rammer for samspillet i gruppen, og det er dette samspillet som skaper empirien vi er ute etter. Da vi møtte fokusgruppene, presenterte vi oss, og redegjorde for forskningsprosjektet. Deretter ba vi informantene presentere seg selv med navn, stilling, hvilket trinn de tilhørte og hvor lenge de hadde arbeidet som lærere. Vi informerte deretter om de sidene ved fokusgruppeintervjuer som skiller seg fra vanlige intervjuer, at det er samtalen mellom deltakerne som vektlegges, ikke mellom intervjuere og informanter, og at hensikten ikke er å fremlegge «de riktige svarene».

I vår studie har vi valgt å dele inn arbeidet mot fokusgruppen i tre deler. I den første delen ba vi deltakerne besvare to spørsmål skriftlig; - *Hvordan forstår du begrepet et godt psykososialt miljø, og hvordan forstår du begrepet handlingsplikt.* Dette ønsket vi for å sette fokus på om Opplæringslovens (1998) kap. 9a er kjent i personalgruppen. I tillegg ønsket vi å undersøke om dette var begreper som var godt innarbeidet i personalet, og dermed ble brukt i det daglige arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet. Del to består av en plenumsdiskusjon rundt følgende temaer; - *På hvilke måter arbeides det systematisk med det psykososiale miljøet ved skolen din, og hvor tenker du grensen går mellom hva som kan betegnes som krenkende atferd, og atferd som kan betegnes å være innenfor det akseptable?* Vi ser på dette som viktige begreper å ha forståelse for som ansatt i skolen, da det legges vekt på at det forebyggende arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet skal være implementert i måter det arbeides på i skolen. Krenkende atferd er definert i Opplæringslovens (1998) kap. 9a, og vi ønsket å undersøke lærernes forståelse og oppfatning av begrepet.

Caset (Vedlegg 6) som ble drøftet i fokusgruppa er basert på en reell situasjon ved en annen ungdomsskole, og dreier seg om ei jente som nå går i 9. klasse. Hun har gjennom hele skoleløpet, også i barneskolen, hatt et konfliktfylt forhold til en jevnaldrende medelev. Nå har konflikten eskalert i den grad at foreldrene har ønsket at hun skal få bytte skole. Hovedpersonen i caset har en noe aggressiv og tøff fremtoning, og hun gir uttrykk for at hun hater alt som har med skolen å gjøre. Hun gir også uttrykk for at hun føler seg usikker og truet av tidligere nevnte medelev. Når det gjelder relasjoner til jevnaldrende, foretrekker hun en guttegjeng i 10. klasse, og som har en utagerende oppførsel. Våre spørsmål til fokusgruppen er; - *Hvordan ville du gått frem i denne saken? Har skolen rutiner som du føler er til hjelp for å håndtere slike saker? Hvilke tiltak ser du på som relevante i denne saken, og hvorfor mener du de er relevante?* Med dette ønsker vi å få frem hvor godt lærerne ved skolene kjenner til de ulike instanser, både i og utenfor skolen, som kan være til hjelp i å løse slike og lignende konflikter, og dermed få frem hvor godt utbygd et slikt apparat er ved den enkelte skole, og hvordan de som lærere kan benytte seg av det.

## **4.5 Kvalitet – reliabilitet og validitet**

Vår studie er i første omgang ment til å beskrive og tolke forhold rundt skolenes forebyggende arbeid i forhold til elevenes psykososiale læringsmiljø, og er dermed å anse

som en kartleggingsstudie (Kleven, 2011). Da vi hovedsakelig vil benytte intervju og diskusjon av case som metode, tar vi utgangspunkt i et kvalitativt validitetssystem, med vekt på blant annet kompetansevaliditet. Vi vil tilstrebe høy datakvalitet, dvs. at materialet vi sitter igjen med er egnet til å belyse valgt problemstilling, som har til hensikt å kunne bidra til å gi oss noen indikasjoner på skoleleders holdninger til, og ansvar for det forebyggende arbeidet for å fremme et godt psykososialt miljø. At datamaterialet har høy kvalitet sier noe om reliabiliteten. Dersom datamaterialet i tillegg viser seg å være godt egnet til å belyse problemstillingen, er validiteten å anse som høy (Grønmo, 2004). Kompetansevaliditet tar utgangspunkt i forskerens kompetanse til å samle inn data på forskningsfeltet (ibid.). Vi har god kjennskap til skolen som arbeidsfelt, det empiriske forskningsfeltet, og på tross av manglende erfaring med datainnsamling, er vi av den oppfatning at spørsmål og case har evnet å belyse problemstillingen på en adekvat måte ut i fra forutsetningene, ved at informantene snakket åpent og fritt ut i fra stilte spørsmål, casedrøfting og plenumsdiskusjon.

Skoleleders samfunnsoppdrag kan innebære motstridende hensyn og interesser, derav kan det være interessant å undersøke hvorvidt skolens fokus på resultater kan bidra til mindre oppmerksomhet rundt det psykososiale læringsmiljøet. Det er derfor viktig å utarbeide spørsmål og case på en slik måte at vi sitter igjen med data som er relevante for det vi ønsker å studere, og som i tillegg måler det vi ønsker å måle, noe som igjen påvirker begrepsvaliditeten. Et viktig mål er at de empiriske funn som presenteres er basert på data om faktiske forhold, og ikke bygger på eget skjønn og tolkning, noe som omfatter observatør- og vurdererrelabilitet (Kleven, 2011). Det vil også være naturlig å trekke inn ekvivalensaspektet, som blant annet innebærer muligheten for at ulike måter å stille spørsmål på påvirker resultatene (ibid.). I vår undersøkelse har vi lagt opp til at informantene kan uttale seg relativt fritt i forhold til gitte spørsmål, både i intervjuene i form av relativt åpne spørsmål og i fokusgruppedrøftingen, med det som mål å avdekke svakheter i forhold til nettopp dette.

De ulike intervjuobjektene og diskusjonsgruppene skal kun være med én gang, og vi har av den grunn gjennomgått det innsamlede materiale kritisk gjentatte ganger for å avklare stabiliteten i vår beskrivelse av forholdene som studeres. Dette er et nyttig grunnlag for å vurdere og å drøfte om datamaterialet kan være påvirket av feilkilder (Grønmo 2004). Vi har gjennom hele prosessen gjennomgått datamaterialet flere ganger, både lydopptakene og transkriberingen, for å forsøke å avdekke feiloppfatninger, og for å ivareta en mest mulig objektiv innfallsvinkel til drøftingen.

En styrke ved kvalitative undersøkelser er at vi som forskere har større nærhet til det som foregår. Det kan være lettere å bli oppmerksom på trusler som kan svekke den indre validiteten, og med det tilpasse forskningsopplegget underveis. Dersom vi oppdager at spørsmål vi stiller ikke er egnet til å belyse problemstillingen, kan vi endre spørsmålet, eller stille tilleggsspørsmål for å utdype meningsinnholdet. Det er i pedagogisk forskning sjelden at en har et godt design, hevder Kleven (2011), noe som stiller store krav til forskeren, og er avhengig av dennes evne og vilje til å gå inn på alternative resultattolkninger. Dette stiller igjen store krav til forskerens kunnskap både innenfor området det forskes mot, samt metoden som benyttes (ibid.).

Vår bakgrunn fra forskningsfeltet kan dermed bidra til bedre validitet, mens vår forforståelse og umiddelbare inntrykk etter at undersøkelsen var utført, kan være en trussel mot denne. Vi måtte med andre ord gå inn i teksten med størst mulig grad av objektivitet, en utfordring vi møtte ved å gjennomgå innsamlet materiale kritisk flere ganger i løpet av prosessen i et forsøk på å eliminere trusselen ved subjektivitet.

## **4.6 Analyse av datamaterialet**

Etter intervju med to rektorer, samt drøfting av case i fokusgrupper, etterfulgt av plenumsdiskusjon, satt vi igjen med et stort råmateriale. Dette ble transkribert umiddelbart etter gjennomføringen for å bevare inntrykkene vi satt igjen med i størst mulig grad. Vi valgte å begynne arbeidet i form av en helhetsanalyse (Larsen, 2007), ved å lese gjennom hele datamaterialet, for deretter å notere ned hovedinntrykkene vi satt igjen med. Videre valgte vi ut inntrykk som betegner hovedinntrykkene. Deretter sorterte vi intervjumaterialet under de ulike temaene vi hadde definert i intervjuguiden, noe som betegnes som en delanalyse (ibid.). Vi fulgte samme prosedyre når det gjaldt materialet fra casedrøftingene og plenumsdiskusjonen, slik at det ble enklere å trekke inn relevante utsagn der de hørte hjemme, ved å sette dem i sammenheng med informasjon fremkommet i intervjuene med rektorene. Vi så det som viktig å understøtte utsagn som fremkom med sitater underveis, slik at meningsinnholdet ble tydelig. Av den grunn gjennomgikk vi notatene grundig, og grupperte utvalgte sitater etter likhetstrekk og temaer de var egnet til å belyse. I dette arbeidet benyttet vi datamaskinens tekstbehandlingssystem, ved å opprette tematiske overskrifter, og deretter plassere utsagn og sitater under de relevante temaene.

## 4.7 Etiske vurderinger

All forskning skal følge visse etiske normer, og stiller strenge krav til redelighet og åpenhet i forhold til motforestillinger. I og med at pedagogisk forskning omhandler mennesker og bruker disse som informanter, skal de som deltar få den informasjonen som er nødvendig for å forstå følgene av å delta i forskningen, samt hva vi ønsker å oppnå med denne (Kleven, 2011). Informasjonen som fremkommer skal behandles konfidensielt, og det skal informeres om hvordan informasjonen som fremkommer lagres. Vårt forskningsprosjekt er på forhånd meldt til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og informantene har blitt informert om dette, samt at de kunne trekke seg når som helst i prosjektet. I tillegg har vi redegjort for at alle som deltar har fått tildelt fiktive navn av hensyn til anonymisering. Ingen av deltakerne hadde innvendinger mot dette. Ingen av spørsmålene som ble stilt kan anses å være av spesielt nærgående eller sensitiv karakter, da de generelt omhandler deltakernes arbeidspraksis, og det var heller ingen som reagerte på disse (Lund & Haugen, 2006).

## 4.8 Praktisk gjennomføring og betraktninger

Vi gjennomførte intervju med rektorene på to skoler, som vi i analysen kaller skole 1 og skole 2. Vi hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide som var inndelt i følgende temaer; Generell informasjon om skoleleders utdannelses- og arbeidsbakgrunn, forståelse av og kjennetegn ved et godt psykososialt læringsmiljø, planer og rutiner for å følge opp elevenes psykososiale miljø, samarbeid med foresatte, samarbeid med skoleeier, informasjon og kompetanseutvikling og tidsbruk, prioriteringer, utfordringer og endringer. Umiddelbart etter gjennomført intervju med rektor på den enkelte skole, ble vi presentert for lærerne i fokusgruppene.

### Vårt førsteinntrykk og noen betraktninger etter møte med informantene

#### Skole 1

Ved skole 1 ble vi møtt av en imøtekommende, åpenhjertig og engasjert kvinnelig rektor, som også fremsto som *hverdagslig* og likefrem. Hun antydte umiddelbart at hun ikke hadde forberedt seg til intervjuet, men at hun «valgte å skyte fra hofta». Rektors kontor var stort og

luftig, og vi ble servert kaffe i den delen av kontoret som fungerte som møterom. På veggene hang det bilder av elever gjennom flere år.

Umiddelbart etter gjennomføringen av intervjuet satt vi igjen med et inntrykk av en rektor som fremsto som kunnskapsrik og reflektert, på egne og lærernes vegne. Hun virket åpen og ærlig, et inntrykk vi opplevde som gjennomgående under hele intervjuet, og hun viste til en inkluderende og forståelsesfull holdning når hun snakket om lærerne ved skolen. Hun gav uttrykk for at hun stolte på sine medarbeidere i forhold til kunnskap om, og arbeid i forhold til Opplæringsloven (1998) kap. 9a. Hun poengterte at et av skolens satsingsområder i år var fokuset på elevenes trivsel med læreren. Både ledelsen og lærerne ved skolen hadde følt at scoren fra elevundersøkelsen ikke samsvarte med det generelle inntrykket de hadde. Vi fikk inntrykk av at hun som leder stilte krav til de hun skulle lede, og hun fremstod som svært bevisst på hvilket ansvar hun hadde i forhold til elevenes psykososiale læringsmiljø.

Under hele intervjuet virket hun trygg i sin rolle som leder, også sett i forhold til at hun arbeider i en kommune med svært stort læringstrykk og resultatfokus. Vi oppfattet henne som en person som kunne stå for sine meninger. Hun viste også mot ved at hun snakket om ting hun ikke nødvendigvis var enig i i forhold til skoleeier, men sa at hun naturligvis var lojal. Med solid utdanningsbakgrunn fra UIO, både innen pedagogikk, fag og ledelse, stilte hun også spørsmålsteget ved kommunens krav om at alle rektorene ble pålagt å ta lederutdanning arrangert av skoleeier, selv om en hadde tilsvarende fra før.

Fokusgruppen ved skolen besto av seks lærere, som alle hadde arbeidet ved skolen i flere år. To av deltakerne var hentet inn kvarteret før, da noen hadde glemt at de hadde gjort en avtale om å delta. Vi fikk til å begynne med en umiddelbar følelse at de var noe umotivert til å drøfte caset, men det endret seg, og vi opplevde dem som imøtekommende. Generelt sett kunne det innimellom likevel synes som om gruppen manglet engasjement når de diskuterte caset, og det virket også som at flere av lærerne ikke hadde kollegial kontakt med hverandre på skolen. Tilsynelatende fikk vi inntrykk av at de var åpne med hverandre, men at det likevel var noe som var usagt mellom dem. Vi reflekterte etterpå om det kunne være noe av grunnen til at vi opplevde lærerne til tider som uengasjerte, eller om det handlet om andre ting, som for eksempel at tiden skulle vært brukt til andre skolerelaterte gjøremål. En av deltakerne hadde vært ansatt svært lenge, og han gav uttrykk for at han gjorde ting på «gamlemåten uansett».



## Skole 2

Ved skole 2 ble vi møtt av en imøtekommende, hyggelig og blid mannlig rektor, som dagen før hadde ringte oss for å forsikre seg om at vi kom. I det vi ankom skolen, var han i gang med å hjelpe tre jenter med noe de lurte på, og vi registrerte at elevene var på fornavn med ham. Det virket som om han hadde en hyggelig tone med elevene. Intervjuet fant sted ved et bord på kontoret hans, og vi ble også her servert kaffe som han selv var ute for å lage.

Vi opplevde rektor som avslappet og uanstrengt. Han viste til å ha mye humor og hadde en liketil fremtoning. Utsagnene var ikke alltid like teoretisk forankret, og vi opplevde at han sa det han mente, men det var likevel relativt uproblematisk å følge hans resonnerment. Intervjuet ble brutt opp av en lærer som trengte hjelp i forhold til en slåsskamp mellom to elever. Rektor gikk ut en liten stund, men var straks tilbake. Vanligvis var det inspektøren som tok seg av slike ting, sa han, men han hadde fri i dag, og selv var han jo opptatt med intervju.

Han formidlet at det å ha tilsyn fra Fylkesmannen hadde vært en god erfaring å ha totalt sett, fordi det bidro til at de fikk ryddet opp og satt dokumentasjonen i system, i forhold til situasjoner med elever. Sett i sammenheng med at skolen nylig har hatt tilsyn, forventet vi kanskje et større engasjement og umiddelbar kunnskap rundt Opplæringsloven (1998) kap. 9 a, men det trenger ikke nødvendigvis bety at ikke det psykososiale læringsmiljøet ivaretas på en god måte. Rektor fortalte at hans faglige bakgrunn, i tillegg til allmennlærerutdanningen, var 60 studiepoeng innen offentlig administrasjon og ledelse, og at han ikke hadde noen spesifikk skolelederutdanning ut over det.

Fokusgruppen ved skolen besto av en humørfylt og imøtekommende del av kollegiet, som til slutt besto av fem lærere, fire kvinner og en mann, fordelt på de tre trinnene ved skolen. Den andre mannlige deltakeren måtte gå rett før vi startet drøftingen, fordi det hadde oppstått en situasjon som det måtte tas tak i. Vårt inntrykk var at dette var en følge av den slåsskampen som hadde oppstått tidligere på dagen. Til tross for færre deltakere, var det et stort engasjement i gruppa, og det virket som de hadde god kompetanse på både teoretiske begreper, og disse satt ut i handling. De var svært oppmerksomme på hva meldeplikten innebar, men følte at de kom til kort i forhold til å få tid nok til å arbeide med det psykososiale miljøet. I tillegg ytret de ønske om en tettere dialog med barnevernet i skoletiden, der de kunne tatt opp, eller bare snakket om ting de var bekymret for. Vi opplevde at det var fem svært reflekterte lærere, med gode holdninger og stor omsorg for elevene. De virket også svært samstemte og hadde en åpen og tillitsfull dialog, og vi fikk en følelse av at

det var et godt kollegialt miljø, hvor de også bidro til å støtte hverandre. Det ble et stort engasjement i gruppen, og selv om vi oversteg deres arbeidstid, var det ingen som *så på klokka*.

## 4.9 Refleksjon over egen rolle

Den første skolen vi møtte var skole 1. I forhold til intervjuet av rektor følte vi oss noe usikre, både i forhold til spørsmålene vi hadde utarbeidet, og om svarene ville bidra til et relevant datamateriale i forhold til våre forskningsspørsmål. Imidlertid følte vi etter kort tid en trygghet i rollen. Rektors personlighet gjorde kommunikasjonen uanstrengt. Vi følte at vi var på bølgelengde og at spørsmålene var relevante for å belyse problemstillingen. Overgangen ble merkbar da vi gikk fra et intervju med en svært engasjert rektor, til en mindre engasjert fokusgruppe. Noen snakket mye, og en nesten ikke, og vi fikk ikke følelsen av et kollegialt samspill. Det kunne virke som om de hadde en reservasjon i forhold til hverandre, noe det ikke lyktes oss å løse opp i. Vi har i ettertid tenkt at vi burde gjort noe for å få den deltakeren som nesten ikke snakket, til å komme mer med i kommunikasjonen med de andre, da hennes meninger og oppfatninger kunne hatt betydning for vår undersøkelse.

Når vi møtte rektor på skole 2, følte vi oss tryggere i rollen. Vi hadde en økende grad av sikkerhet i forhold til om spørsmålene vi stilte var relevante. Denne rektoren svarte litt mindre direkte på spørsmålene, men vi opplevde han som ærlig og at han sa det han mente. Det var relativt uproblematisk å følge hans resonnement, men det ble likevel vanskeligere for oss å kunne stille eventuelle oppfølgingsspørsmål for å kunne utdype meningsinnholdet. I fokusgruppa gikk diskusjonen livlig, mer eller mindre gikk den av seg selv. Vår oppgave ble dermed forholdsvis enkel.

Det er av betydning når vi skal tolke de dataene vi har fått, at vi ikke lar oss påvirke av møtet med de to rektorer, men at vi *leser* det de faktisk sier. At rektorene har en ulik måte å ordlegge seg på, sier ikke nødvendigvis noe om kvaliteten på skolenes handlingsplaner, og arbeidet som gjøres i tilknytning til elevenes opplevelse av det psykososiale læringsmiljøet ved skolen.

## 5 Analyse – presentasjon av funn

Det er på bakgrunn av forskningsspørsmålene vi i denne undersøkelsen vil finne ut hvordan rektorene og lærerne forstår, arbeider med og stilles til ansvar for elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Det har gjennom elevundersøkelser, og i avisoppslag de siste årene, kommet fram at det fortsatt er mange elever som utsettes for fysiske og psykiske belastninger i hverdagen. Det har også vist seg at det etter nasjonalt tilsyn fortsatt er skoler og kommuner som ikke følger regelverket om elevenes rett til et godt skolemiljø, og at planene skolene har ikke blir fulgt opp i praksis. Mange skoler mangler dokumentasjon på hvordan de evaluerer arbeidet med læringsmiljøet, som viser at de lovpålagte kravene til internkontroll og dokumentasjon, som er en viktig del av det forebyggende arbeidet, ikke blir fulgt opp. Det har også vist seg at skolenes ansatte ofte ikke har en felles forståelse av regelverket, og at de mangler rutiner for oppfølging.

I analysen presenterer vi våre funn på bakgrunn av de tre forskningsspørsmålene vi har utarbeidet, og organiserer på følgende måte:

**Forskningsspørsmål 1** omhandler aktørenes forståelse av begrepet et godt psykososialt læringsmiljø. Data blir presentert under **kapittel 5.1**, *Tåler du det ikke, så tåler du det ikke – det er jo elevenes opplevelser av virkeligheten uansett.*

**Forskningsspørsmål 2** omhandler hvilke tiltak det fokuseres på i arbeidet med å følge opp elevenes psykososiale læringsmiljø, og ved det retter vi fokus på hva skolens aktører faktisk gjør. Data blir presentert under **kapittel 5.2**, - *Vi skal selvfølgelig jobbe for det!*

**Forskningsspørsmål 3** omhandler hvordan rektorene opplever og håndterer forventninger om resultatproduksjon, samtidig å bli stilt til ansvar for elevenes psykososiale miljø. Data blir presentert under **kapittel 5.3**, - *Det er ikke sunt for alle med konkurranse.*

## ***5.1 Tåler du det ikke, så tåler du det ikke - det er elevenes opplevelse av virkeligheten uansett***

Det første forskningsspørsmålet er hvordan rektor og lærere ved de to skolene forstår begrepet et godt psykososialt miljø. I tillegg til bare å spørre rektorene og lærerne hvordan de forstår begrepet, så har rektorene også blitt spurt om hvordan de forstår og tenker rundt formuleringen av Opplæringsloven (1998) § 9a-1. Videre har vi stilt spørsmål om hva som ligger i begrepet handlingsplikt, og hva krenkende atferd kan forstås som.

Vi presenterer først funn fra intervjuet med rektor og data fra fokusgruppen på skole 1, og kommenterer det underveis, for deretter å presentere og kommentere funn fra skole 2. Deretter oppsummerer vi for begge skolene, og sammenligner.

### **Skole 1**

Rektor på skole 1 beskriver et godt psykososialt miljø som preget av romslighet, toleranse og respekt, der elevene gis mulighet til å være den man er. Elevene skal møte kloke og trygge voksne, sier hun, og det skal være et sterkt fokus på relasjoner. Hun trekker frem at et ordens- og oppførselsreglement er viktig i forhold til å styre samhandlingen ved skolen. Hun mener at det er viktig at skolen scorer høyt på trivsel, og at elevene har et godt læringsutbytte, og understreker at det er en stor grad av sammenheng her. Hun ønsker at elevene ved skolen skal oppleve en sterkere grad av trivsel enn hva som er tilfelle nå, og sier hun ser dette i sammenheng med læringsutbytte.

Vi leste opp Opplæringsloven (1998) § 9a-1, og spurte hvordan rektor forstår og tenker om den formuleringen. Hun svarer slik:

*Nei, men jeg synes ikke det er noe vanskelig egentlig å forstå, det er noe med å helt skjønne hva er hva enkelte ganger, så kan man tenke at når en elev..det er blitt veldig fokus på enkeltvedtak, og mye tilsyn rundt omkring og sånn, den eleven som slår en annen, så har vi hatt fokus på den som blir slått, ikke sant, men at vi skal ha et like stort fokus på den som slår, at den skal også ha et godt psykososialt miljø. Hvorfor slår den, vi skal stille oss i mye større grad hvorfor slår den eleven?*

Selv om rektor mener at lovteksten ikke er vanskelig å forstå, ser det ut til at hun synes den er vanskelig å håndtere. Et dilemma handler om at det alltid er to parter behov som skal ivaretas i en konfliktsituasjon, og at den som utsetter andre for krenkende handlinger også skal bli tatt hånd om og få hjelp. Rektor er opptatt av at det er viktig å ikke bare ha fokus på mobbing, og hun har et videre perspektiv på hva som er elevenes rettigheter etter kapittel 9a:

*... det er noe med definisjonen av å fremme helse.. hva innebærer, for vi kan kanskje tenke litt for snevert, at det blir bare fokus på mobbing, ikke sant, og det liksom kan være greit og hva er mobbing? Er det generell mistrivsel, noen barn trives jo ikke noe særlig noen steder, og hva er hva i enkelte saker?*

Vi stilte rektor spørsmål om hun trodde de ansatte visste hva som lå i begrepet handlingsplikt. På det svarer hun at det er definert i skolens handlingsplan, og sier videre;

*Det trur jeg ligger litt sånn i ryggmargen på de fleste lærerne. Så snakker vi om det hver høst, ved skoleoppstart, så går vi gjennom 9a-3 heter vel den, og plikt til å oppdage og undersøke og sånn, så jeg syns jo for så vidt vi er ganske flinke. De vil jo ikke ha mobbing i klassene sine.*

Ved å legge vekt på dette i personalmøter hvert år, og utfra sine erfaringer med lærernes praksis, mener hun at de ansatte er godt informert om hva handlingsplikten innebærer. Likevel er hun usikker på om de klarer å fange opp alt.

*Så jeg føler jo at de lærerne er veldig ansvarlige i forhold til det. Men så er det jo sånn, er det nok? Klarer vi å fange opp alle vi skal fange opp?*

*Ehh... jeg er jo livredd for det da, for underrapportering ... skal jo ikke blåse opp enhver knuffing, men det er det der med å ha den magefølelsen igjen, til lærerne ( ) men jeg lytter jo veldig til lærerne å ...*

Rektor synes å ha tillit til at lærerne gjør en god jobb, handler raskt og har lav terskel for å ta kontakt med hjemmet om det trengs. Men hun erkjenner at det ikke alltid er like lett å oppdage om elever mistrives på skolen, og hun holder fokus på elevenes psykososiale læringsmiljø, selv når det tilsynelatende virker greit.

Fokusgruppen fikk to spørsmål om begrepsavklaring som de skulle besvare individuelt og skriftlig; 1) *hvordan forstår du begrepet et godt psykososialt miljø*, og 2) *hvordan forstår du begrepet handlingsplikt*.

Lærerne svarer at et godt psykososialt miljø er preget av gode relasjoner til både voksne og medelever, som bidrar til at elevene utvikler et positivt selv bilde og tro på seg selv gjennom mestringsopplevelser. Flere av lærerne uttrykker også at det er et miljø der lærerne forhindrer mobbing og fremmer elevenes psykiske helse. Det er de mellommenneskelige forholdene som fremheves, og den enkelte elevs opplevelse av det sosiale miljøet. Svarene viser også at lærerne ser en sammenheng mellom et godt psykososialt miljø og elevenes læringsresultater.

Under plenumsdiskusjonen og også når lærerne diskuterte caset, kommer det fram beskrivelser som kan identifisere hvordan en forstår begrepet et godt psykososialt miljø.

*Ina: ... du bygger opp en vegg hvis du møter mye motgang, og blir tatt for å være en annen enn den du sjøl føler ... det er sånn jeg tenker om enhver elev, at de ønsker å lykkes og ønsker å ha et godt forhold rundt seg*

*Svein: ... det er jo ikke uvanlig at vi får reaksjoner fra foreldre som overreagerer*

*Maria: ... overreagere eller overreagere altså, jeg tenker at i det øyeblikket din egen unge ikke trives og har det bra ... så [ ] ...altså vi har betraktelig flere elever med problemer i dag ... ja, psykiske problemer*

*Ina: Ja, problemer med seg selv*

*Caroline: som ikke har noen diagnoser*

Flere av lærerne virker veldig klare på at det er viktig å prøve å SE den enkelte elev slik eleven oppfatter seg selv og sin situasjon, og formidler den samme usikkerheten som rektor, om de klarer å fange opp alle elevene.

Begrepet handlingsplikt beskriver lærerne som plikter en har som lærer, som blant annet å gripe inn og kontakte ledelse eller hjem dersom en oppdager tilfeller av mobbing, omsorgssvikt eller overgrep. Et par av lærerne besvarte spørsmålet ved å skrive at det var å utføre handlinger, kunne jobben og å løfte saker.

Vi ønsket også at informantene utdypet sin forståelse av hva som kan sees på som **krenkende atferd**, da dette er et begrep som går igjen i lovtekst, rundskriv og litteratur som omhandler det psykososiale læringsmiljøet. Spørsmålene ble stilt på samme måte til rektor som til fokusgruppen; *Hvor tenker du grensen kan gå i forhold til hva som betegnes som krenkende atferd og atferd som kan betegnes som innenfor det akseptable?*

Rektor svarte slik:

*Det er så ulikt, har jeg lært meg (...) det kommer an på hvem som sier hva - det er den som får det, som må vurdere om det er krenkelse eller ei. Det er det ikke jeg som rektor som skal bestemme. Er det mobbing, eller er det en krenkelse, eller er det en trussel, eller hva er dette. Jeg må agere i forhold til det, tenker jeg.*

Rektor kommer med et eksempel som viser at språkbruk elever i mellom kan være vanskelig å tolke, men at hun handler ut i fra den situasjonen det oppstår i.

Vi spør rektor om hun tror lærerne oppfatter krenkende atferd likt, og hun sier at det jo er 35 ulike lærere som tolker, og sier videre;

*.. og det veit vi jo, at ting blir tolka veldig ulikt..., men innafor et team så tror jeg de utfyller hverandre litt. ... de sitter ikke aleine med elevene, og de får ikke drevet så mye sånn privatpraksis. Det er noe med, hvis andre sier det her er ikke greit, på en måte, her må vi gjøre noe. Så de oppdrar hverandre litt og.*

Rektor virker veldig klar på at lærerne kan forstå krenkende atferd ulikt, men hun påpeker at organiseringen bidrar til at lærerne utfyller og oppdrar hverandre på en god måte. Det kan virke som at rektor er bevisst på at ulik praksis er å forvente, og at hun derfor ser viktigheten av at lærerne ikke jobber alene med elevene.

Fokusgruppene ble stilt samme spørsmål, - hva de anser som krenkende atferd, og vi trekker fram noen av svarene.

*Yasmin: Jeg synes at det er vanskelig for meg å definere hva en elev oppfatter som krenkende altså...*

*Maria: ..tåler du det ikke så tåler du det ikke, og det er jo dems opplevelse uansett, tenker jeg*

*Svein: Vi er en stab på femti personer, ikke sant, klart vi opplever ting veldig ulikt*

*Ina: altså de kan reagere på ingenting nærmest, ... ikke sant, også er det egentlig peanuts, sånn som vi ser det da.*

Det kommer fram at det er ulike oppfatninger i personalgruppen på hva det bør reageres på, som underbygges av Inas uttalelse, men det kan virke som at lærerne likevel mener at det er elevene selv som må definere når det er en krenkelse.

## **Skole 2**

Rektor på skole 2 beskriver et godt psykososialt miljø med at det er et miljø der elevene har det bra seg i mellom, er trygge på hverandre og opplever liten grad av mobbing eller trakassering. Et godt miljø handler veldig mye om trygghet, sier rektor, og legger til at han har tro på at å ha få restriksjoner i forhold til hvor elevene kan oppholde seg i friminuttene er positivt.

*... de er trygge på hverandre og de synes det er hyggelig å finne seg sitt rom... tror det har gjort en god del med trivselen*

Han gir uttrykk for at å oppheve restriksjoner kan bidra til et godt miljø for elevene, og at det å tillate en røff tone ikke nødvendigvis er negativt, bare de er trygge på hverandre.

*... jeg ser jo det går elever rundt å dytter på hverandre, men de har jo moro av det ... lekesloss hele tiden egentlig ( ) hvis vi prøver å bryte inn så ... i all verden er dette for noe da [latter] ... de er veldig harde med hverandre altså, det går så det fyker, men det er .. de er jo kjempegode venner*

Rektor trekker fram at selv en *hard lek* kan være vennskapelig *lekeslossing*, og gir uttrykk for at det ikke alltid er riktig å bryte inn. Samtidig mener han at ikke alle elever er like greie:

*Det er jo ikke bare engler vi har her da...*



*... det har jo alltid ligget i gutters natur at de noen ganger så skal de sloss ... må jo regne med at innimellom så bobler det litt over.. når to jevnbyrdige gutter barker sammen, det er ikke verdens undergang det altså, bare du får skilt dem fra hverandre liksom. ( ) men bitchblikka til jentene kan være mye verre, sånn uten at noen ikke ser*

Rektor viser til en erkjennelse av at elever, både gutter og jenter, ikke bare er greie, men at det bør være rom for det. Det virker som at han har tro på at elevene til en viss grad er selvregulerende, og «når det bobler litt over», så er det en naturlig del av et oppvekstmiljø.

Også på skole 2 leste vi opp Opplæringsloven (1998) § 9a-1, og spurte hvordan rektor forstår og tenker om den formuleringen. Han svarer slik:

*Jo, den er god den, helse, trivsel og læring, fordi et dårlig psykososialt miljø kan virkelig gå på helsa løs, og det vi ser jo på elevene, at mennesker blir syke av det .... Ja, trivsel, det er vi jo gode på i norsk skole generelt, lærer lite og trives veldig godt. ... det blir jo ikke noen trivsel hvis du har et dårlig miljø. Også tror jeg jo på sikt at læringseffekten øker, det er veldig viktig*

*men det er klart at en kan ikke trives i hjæl heller, det er en grense her ... det kan vippe over, sånn at vi bare tenker på trivsel og ikke på læring*

Rektor antyder at fokuset på trivsel kan bli for stort, men legger samtidig vekt på at trivsel er viktig for at elevene skal fungere godt i skolehverdagen, og trekker også inn at det kan bidra til økt læringseffekt. Han påpeker et gjensidighetsforhold her.

På spørsmål om skoleeier har tilbudt skolelederne i kommunen opplæring knyttet til kap. 9a i Opplæringsloven (1998) svarer rektor slik:

*Ja, det var jo sentrale kurs, og da husker jeg at det passet ikke for meg, så jeg var ikke med på det kurset, men kommunalsjefen ville egentlig at alle skolene skulle være representert.*

Alle rektorene i kommunen ble oppfordret av kommunalsjefen til å delta på kompetansehevingskurs i forhold til forståelsen av Opplæringslovens (1998) kap. 9a, men av ulike grunner som vi ikke kom inn på, var rektor forhindret fra å delta.

Vi spør rektor om han tror lærerne vet hva som ligger i begrepet handlingsplikt, og han sier følgende;

*Ja, det mener jeg, ja. De har plikt til å melde fra. Det er ingen mangelvare her altså, det er ingen som holder ting for seg sjøl.*

*Noen ganger kan det nok oppleves at det kan være litt overrapportering ... personlig hadde nok jeg vært litt mer laidback i forhold til noen ting ... noen ganger kan det høres ut som en bagatell for meg, men ... går litt inn i det så viser det seg at det er litt dypere enn som så ... tror at det er grei form for rapportering*

Rektor fremstår som rimelig sikker på at de ansatte raskt varsler ledelsen dersom de oppdager forhold som er av betydning for skolemiljøet og/eller oppvekstmiljøet. Selv om rektor mener at lærerne rapporterer for mye, så viser han til å ha tillit til lærernes skjønn, fordi han opplever at de ofte har rett.

Fokusgruppen på denne skole 2 fikk også to spørsmål om begrepsavklaring de skulle besvare individuelt og skriftlig; 1) *hvordan forstår du begrepet et godt psykososialt miljø*, og 2) *hvordan forstår du begrepet handlingsplikt*.

På spørsmålet om hvordan de forstår begrepet et godt psykososialt miljø, svarer de at det er et miljø der elevene blir sett og hørt, og får være seg selv. Videre at elevene skal føle seg trygge og stole på de rundt seg, både medelever og lærere, og at de skal oppleve å mestre i et miljø preget av respekt, omsorg og trivsel. Lærerne fremhever også at gode relasjoner er viktig, sammen med tydelige rammer og grenser for hva som er tillatt. God kontakt mellom skole og hjem trekkes også frem av en lærer som viktig i forhold til det psykososiale læringsmiljøet.

Lærerne oppfatter handlingsplikten som en plikt til å handle dersom det oppdages noe i en elevs miljø som ikke er bra. Flere lærere fremhever plikten til å gripe inn og plikt til å iverksette tiltak, slik at elevene skal føle seg trygge i sitt skolemiljø. De fremhevet også plikten til å melde fra til ulike instanser, som pp-tjenesten og barnevernet, i tillegg til skolens ledelse, for at tiltak i forhold til å hjelpe eleven kan bli iverksatt.

Det kan se ut til at det har vært litt ulik informasjon fra rektor om elevenes rettigheter i forhold til kapittel 9a i Opplæringsloven (1998), og de svarer slik:

Arne: *Jeg trur nok det er nevnt, 9a, men kan ikke si hva det er*

Celine: *Jeg kan ikke nok til å si hva som står i kapittel 9a*

Vera: *Men det kan godt hende vi veit det, gi et hint ....*

Arne: *Vi har hatt bra fokus på akkurat den slags ... hatt tilsyn, fokus på psykososialt*

Når rektor uttaler seg om hvor han tenker grensen kan gå i forhold til hva som betegnes som krenkende atferd og atferd som kan betegnes som innenfor det akseptable, svarer han:

*Det er opp til den som det går ut over å definere det, i første omgang, men noen ganger så må noen få litt hjelp, fordi vi ser jo at noen kanskje er litt for sarte, og det bekrefter også medelever noen ganger. Hun tar seg jo nær av alt da. Vi må fortsatt ta alvorlig det elevene sier. Jeg jobber en del med ei jente nå her som ..hun hører hørsler som jeg sier, ser syner var det noen som sa, men hun hører nok mer, altså når noen sier noe så føler hun at det er retta mot henne.*

*... veldig ofte får du den der, men jeg koddde jo bare ... ja, det er mye etterforskning, vi driver skole, vi driver ikke kripes*

Rektor mener at det i utgangspunktet er opp til den enkelte elev å definere om han/hun har vært utsatt for krenkende atferd, men at noen tåler litt for lite. I de videre uttalelsene ser det ut til at han legger mindre vekt på elevenes subjektive opplevelse av situasjonen, og vektlegger også hvordan andre elever opplever det eller forklarer det.

I løpet av intervjuet oppsto en episode der rektor ble tilkalt for å hjelpe til. Da rektor kom tilbake, fortalte han at det hadde vært en slåsskamp mellom to elever, og han refererer hendelsen slik:

*Nå sitter han der inne, men han er ofte, ja, han er en av de som det kan være vanskelig å.. ja det var en som hadde slått til han i magen da, men hva som har skjedd, det har han vanskelig for å redegjøre, om det har vært leking og det har gått for langt eller om det*

*har vært noe voldelig, det vet vi ikke .. åsså har`n astma og han lager veldig mye ut av det [latter] .. men jeg må jo ta tak i det da .. men, vi får se, ja*

Rektor synes å stå overfor et gjentakende problem som det er vanskelig å håndtere. Det eleven formidler virker uklart, og det kan synes som at det blir forklart med at eleven bruker sin diagnose for å oppnå noe.

Fokusgruppen ble stilt samme spørsmål vedrørende hva de anser som krenkende atferd, og vi presenterer noen av svarene:

*Hvor grensa går hen? Det er situasjonsbestemt og personbestemt, tenker jeg*

*Jeg tenker at vi skal ta det på alvor hvis de reagerer ... for hvis de overreagerer så er det sikkert ikke bare den ene tingen som kommer til uttrykk der, de bruker det som kanal, altså derfor det blir en sånn eksplosjon...*

*Du har jo disse elevene som til stadighet er trengende, altså sånn som det til stadighet, i gåseøyne, er noe med. Men, eeh men ofte så ligger det jo mere bak ... og da kan de på en måte overreagere på en liten ting, men når du går inn og liksom sånn graver litt i det, så ser man ofte at det ligger noe mer..*

Lærerne fremstår som bevisste på at ikke alt er som det ser ut til, og at grensen for krenkende atferd ikke er gitt. Det blir lagt vekt på at det er grunn til å reagere på «mindre» ting også, da dette kan være en av mange krenkelser som en elev opplever.

## **Oppsummering og sammenligning av data**

For å finne ut av hvordan rektorene og lærerne forstår begrepet et godt psykososialt læringsmiljø, stilte vi direkte spørsmål om dette. I tillegg ble det svart på hvordan de forstår og tenker rundt formuleringen av Opplæringsloven (1998) § 9a-1, og videre hva som ligger i begrepet handlingsplikt og hva krenkende atferd kan forstås som.

På skole 1 ser vi at rektor mener at elevenes rett til et godt psykososialt læringsmiljø ikke bare dreier seg om mobbing, men at det også inkluderer det generelle miljøet ved skolen. Rektor gir uttrykk for at det er mye fokus på den som mobbes, og at det er en tendens til å «underkjenne» problemer hos den som utøver mobbingen. Hennes utsagn kan se ut til å være preget av en forståelse for at det kan være to parter med ulike behov som skal ivaretas. Rektor skulle ønske at elevenes trivsel var bedre på skolen, fordi det har sammenheng med elevenes læringsutbytte. Det kan se ut til at hun mener at det ligger et potensiale der i forhold til å øke læringsresultatene.

Det kommer ikke frem noen motsetninger mellom rektor og lærernes forståelse av begrepet et godt psykososialt læringsmiljø ved skole 1. Det ser også ut til at det er enighet om at det er viktig at elevene opplever mestring. Et godt miljø bidrar til det mener de, og at det har betydning for læringsresultatene, noe rektor også påpeker. Et godt miljø, sier lærerne, bidrar positivt i forhold til den psykiske helsen og i utviklingen av elevens selvbylde. Flere av lærerne virker veldig klare på at det er viktig å prøve å SE den enkelte elev slik eleven selv oppfatter seg og sin situasjon. Det begrunnes mye ut i fra at alle egentlig vil ha det bra, men at det kan være ulike faktorer som spiller inn. Rektor er også inne på om de klarer å se godt nok, og hun stilte spørsmål ved om de klarer å fange opp alle.

På skole 2 sier rektor at det ikke bare er engler de har der. Han gir uttrykk for å erkjenne at elever, både gutter og jenter, ikke bare er greie, og at det bør være rom for det. Han mener at å oppheve restriksjoner kan bidra til et godt miljø for elevene, og at det å tillate en røff tone ikke nødvendigvis er negativt, bare de er trygge på hverandre. Det kan virke som at rektor har tro på at elevene til en viss grad er selvregulerende, og «når det bobler litt over», så er det en naturlig del av et oppvekstmiljø. Han trekker fram at selv en *hard lek* kan være vennskapelig *lekeslossing*, og gir uttrykk for at det ikke alltid er riktig å bryte inn. Rektor utdyper ikke nærmere hva det innebærer at elevene er trygge på hverandre. Rektor stod også overfor et gjentakende problem med en elev, og han gav uttrykk for at det var vanskelig å forstå hva eleven formidlet og hvordan elevsaken skulle håndteres.

Når rektor får spørsmålet om hvordan han forstår og tenker rundt formuleringen av Opplæringsloven (1998) § 9a-1, antyder han at fokuset på trivsel kan bli for stort. Samtidig sier han også at trivsel er viktig for at elevene skal fungere godt i skolehverdagen, og at det

kan bidra til økt læringseffekt. Han påpeker et gjensidighetsforhold her. Rektor har blitt tilbudt, og oppfordret, til å delta på et kompetansehevingskurs i forhold til forståelsen av Opplæringsloven (1998) kap. 9a, men han sier at det ikke hadde passet for han, så han hadde ikke deltatt.

Det kommer fram at lærerne på skole 2 har fått ulik informasjon om Opplæringsloven (1998) kapittel 9a, men lærerne legger vekt på elevenes rett til å være den de er, og at det er viktig å møte elevene med respekt i alle situasjoner. Et trygt miljø gir grobunn for læring og mestring mener de, og for å oppnå det blir skole og hjemsamarbeidet sett på som en viktig faktor, i tillegg til at det er viktig med tydelige regler for hva som er tillatt ved skolen. Av lærernes svar kommer det fram at de ser på skolens ordensreglement som viktig for å regulere atferd og til å bidra til et godt læringsmiljø for alle elever. Dette er i motsetning til det rektor gir uttrykk for, der han er mer for å oppheve mange av skolens restriksjoner. Å tillate en røff tone er ikke nødvendigvis negativt, er et av hans argumenter. Både rektor og lærere på skole 2 ser en sammenheng mellom det å ha et godt psykososialt miljø på skolen og elevenes mulighet for god læring.

Når vi sammenligner rektorene på de to skolene, kan vi se at de har ulikheter i hva som vektlegges i forståelsen av begrepet et godt psykososialt læringsmiljø. Rektor på skole 1 bruker positivt ladde ord som toleranse, respekt, romslighet, trivsel, fokus på relasjoner og kloke og trygge voksne, og trekker også frem ordens- og oppførselsreglementet som et viktig insitament for å styre samhandlingen ved skolen. Rektor på skole 2 gir uttrykk for at det er viktig at elevene har det bra seg i mellom og er trygge på hverandre, og at det er lite forekomst av mobbing og trakassering, men samtidig åpner han opp for en røffere tone blant elevene.

Rektorene på begge skolene sier at de er sikre på at lærerne vet hva handlingsplikten innebærer, og at de varsler ledelsen dersom de oppdager forhold som kan være av betydning for skolemiljøet og/eller oppvekstmiljøet. Rektor på skole 2 mener at det er greit at lærerne overrapporterer noen ganger, slik han opplever det, fordi det ofte viser seg at de har rett, og viser til å ha tillit til lærernes skjønn. Lærerne på begge skolene bekrefter at de melder i fra til ledelsen når de oppdager noe, men det gikk fram av svarene at det var lærerne ved skole 2 som hadde best kjennskap til hva handlingsplikten innebar. Her var beskrivelsene av begrepet handlingsplikt preget av lovtekstens formuleringer, og det fremkom utsagn som «å gripe inn»,

«melde fra», «plikt til å reagere» og «iverksette nødvendige tiltak». På skole 1 viste lærerne større ulikhet i forståelsen av begrepet handlingsplikt. Eksempelvis brukte noen ord som «å kunne jobben» og «utføre handlinger», som i seg selv ikke er meningsbærende, men det kan være at de selv hadde en tydelig oppfatning av hva de la i det.

Hva rektorene og lærerne tenker om hvor grensen kan gå i forhold til hva som kan betegnes som krenkende atferd, er sitatet fra en av lærerne ved skole 1 langt på vei dekkende:

*..tåler du det ikke så tåler du det ikke, og det er jo dems opplevelse uansett*

Det kom likevel fram at krenkende atferd kan forstås ulikt. Rektor på skole 1 virker klar på at ulik praksis er å forvente, og at hun derfor ser viktigheten av at lærerne ikke jobber alene med elevene. Hun påpeker at organiseringen skal bidra til at lærerne utfyller og oppdrar hverandre på en god måte. Rektor på skole 2 sier også at det er elevens subjektive opplevelse som definerer om han eller hun opplever at noe er en krenkelse, men uttaler også at noen tåler litt for lite. Det er også situasjoner der rektor legger mindre vekt på elevenes subjektive opplevelse av situasjonen, og vektlegger hvordan andre elever opplever det eller forklarer det. Lærerne på denne skolen har en annen tilnærming. De legger vekt på at det er grunn til å reagere på «mindre» ting også, da dette kan være en av mange krenkelser som en elev opplever, og åpner opp for at enkelte elevers tegn på overreaksjon noen ganger kan ha en mer dyptliggende årsak som det er grunn til å finne ut av.

## 5.2 - Vi skal selvfølgelig jobbe for det!

Det andre forskningsspørsmålet vi belyser er hvilke tiltak skolene i undersøkelsen fokuserer på i arbeidet med å følge opp elevenes psykososiale læringsmiljø, hva de faktisk gjør for å ivareta elevenes rett. Vi presenterer noen tiltak mer utdypende enn andre. Til slutt oppsummerer vi funnene og sammenligner, - hva er likt og hva er ulikt.

### Skole 1

Alle ungdomsskolene i byen har nå fått et felles ordens - og oppførselsreglement som er svært omfattende, og nylig oppdatert, forklarer rektor. Reglementet skal være styrende i forhold til elevers samhandling, og er utformet slik at enkeltvedtak kan hjemles i det.

*...det er klare regler, at man har et godt ordens- og oppførselsreglement som både styrer veldig mye av samhandlinga og at elevene kjenner til det, men også at lærerne er trygge på orden og oppførselsreglementet..... så vi jobba oss fram til et felles ordens- og trivselsreglement, og med klare konsekvenser for brudd av ordensreglementet, sånn at vi kan hjemle det i enkeltvedtak og...*

Skolen er organisert med rektor som leder, og med en avdelingsleder på hvert trinn. Alle disse arbeider kontinuerlig med elevsaker, men en av avdelingslederne har mobbesaker som sitt spesialfelt, og har, i følge rektor, opparbeidet seg en god evne til å samtale med involverte elever.

*vi har en avdelingsleder som har som sitt litt sånn spesialfelt å jobbe i forhold til den, paragrafen, å følge opp mobbesaker, og er god på den kontaktgreia, å få elever litt i prat også. Det er jo mange som ikke vil innrømme at de blir krenka eller mobba, for det er jo en skam...*

En av lærerne i fokusgruppen gir uttrykk for at dersom elevene holder seg innenfor reglementet, unngår en krenkende handlinger, men at det fortsatt er rom for tolkning.

*Hvis du greier å holde deg innenfor det, så skal det jo litt til å opptre krenkende.. Men, så er det tolkninger igjen da... selv om vi har laga det ordensreglementet så tolker vi jo det forskjellig allikevel også godtar vi forskjellige ting av forskjellige elever.*



Rektor er bevisst denne utfordringen, og en måte å unngå det på har vært å organisere lærerne i team som skal samarbeide.

*..innenfor et team tror jeg de utfyller hverandre litt. Noen er kanskje litt raskere på, men de sitter ikke aleine med elevene. De har en tredjedel av elevene i hvert team, som kontaktelever, så de får ikke drevet så mye sånn privatpraksis.*

Inspeksjon trekkes frem som et viktig tiltak i arbeidet med det psykososiale miljøet, og betegnes som et tilsyn for å kunne fange opp mest mulig av det som foregår. Den største utfordringen ligger i å oppdage negativ atferd som ikke er utagerende:

*Så vi håper jo på at vi fanger opp de aller fleste sakene, uansett hvilket nivå de er, i hvert fall de som blir kommunisert på en eller annen måte...Så er det jo alle de der mørketalla da, de som ikke sier noe, og det som er vanskelig er jo akkurat den usynlige mobbinga i ungdomsskolen, ikke det som blir sagt, men det er blikka, på en måte, det er kroppsspråk..*

Dersom foreldre eller elever henvender seg direkte til rektor, tar hun kontakt med kontaktlærer og avdelingsleder, og delegerer videre saksgang til dem. Skolen har også en miljøarbeider i full stilling, som er ute i ungdomsgruppa hele tiden, og arbeider forebyggende i forhold til trivsel og miljø.

Tverrfaglig team (TFT) består av barnevernstjenesten, PPT og ungdomsgruppa i politiet, og trekkes frem som viktige samarbeidspartnere for skolen. Det er ingen systematikk i det samarbeidet, i følge rektor, men at det settes i gang ved behov.

Dersom det er behov for bistand fra barnevernstjenesten, oppfordres foresatte til selv å søke hjelp hos den instansen. Lærerne er av den oppfatning at det kan bidra til et mer positivt resultat, enn om lærerne sender bekymringsmelding, noe som kan føre til en negativ holdning hos de foresatte, i forhold til samarbeid til elevens beste:

*Da er det i hvert fall større sjans for at hvis du tar det steget sjøl og vil ha hjelp, da er det mye større sjans for at det lykkes ...*

Ved skolen er det ansatt 2 rådgivere i 50 % stilling, hvor den ene har arbeid spesielt innrettet mot spesialpedagogiske utfordringer. Hun deltar også i møter med avdelingsleder og

kontaktlærer for å oppklare elevsaker etter f.eks. foreldrehenvendelser så raskt som mulig, og gjerne samme dag som henvendelsen kommer. At det tas tak i saker før de eventuelt eskalerer til noe større, ser de som viktig.

Helsesøster er til stede to dager i uka, og avlaster mye innen psykiatri. Hun er også en del av skolens sosialpedagogiske team. Samtaler med helsesøster benyttes også som oppfølging i forhold til å bedre elevers skolehverdag.

Udirs elevundersøkelse gjennomføres årlig på 10. trinn. Rektor sier at de ikke scorer så høyt som de ønsker på elevers trivsel med læreren, og at dette er et satsingsområde fremover:

*Vi er ikke fornøyde med det tallet vi har på trivsel, og blir alltid litt sånn forundra over hvorfor vi har et annet inntrykk av elevene. .... jeg veit at veldig mange av lærerne gir mye av seg sjøl på en måte, så det tallet 3,7 eller et eller annet sånt noe på trivsel med lærer, så . .*

Imidlertid påpeker hun at tidspunktet de har satt for gjennomføring av undersøkelsen, rett før eksamen, kan ha vært litt uheldig. Da er elevene gjerne klar for nye utfordringer og ser frem mot videregående skole. De har derfor lagt årets undersøkelse til mars for å se om det kan påvirke resultatet.

*...noen ganger så kan vi si at vi har hatt for dårlig gjennomføring, de har kanskje tatt det litt på sparket lærerne, også tar den egentlig 90 minutter så har elevene fått for dårlig tid....*

Rektor gir uttrykk for at de kanskje ikke har hatt nok fokus på selve gjennomføringen, at det har vært litt dårlig planlagt, slik at elevene har fått for dårlig tid til å besvare den på en god måte.

*Vi har noen resultatmål i forhold til å øke trivsel, med elevene, øke trivsel med lærer. Det har vi for inneværende år. Det er knytta opp til elevundersøkelsen....*

Skolen har også utarbeidet egne trivselsundersøkelser, sier rektor:

*Vi har en på høsten som vi kaller for mobbeundersøkelsen, den har vi hatt i 17 år, den tar vi på samme tidspunkt, akkurat de 4 samme spørsmåla blir tatt, så den har vi god statistikk på, den er på en måte som et termometer for oss, da, den tar vi på høsten, i november, når vi veit at det er som verst, også har vi da en trivselsundersøkelse som vi*

*tar på 8. og 9. når elevene i 10. tar elevundersøkelsen, da, det er en del av de samme spørsmålene, vi har forenkla den veldig.*

Selv om mobbeundersøkelsen er anonym, så er det forholdsvis enkelt å finne frem til de elevene som gir uttrykk for negative opplevelser, og ved det får de mulighet til å ta tak i problematikken:

*... mobbeundersøkelsen om høsten er delt ned på trinn, klasser og kjønn. Så er det noen som sier at de av og til blir mobba, så veit lærerne veldig godt hvem det kanskje er...*

Elevsamtaler avholdes jevnlig, og inngår som en del av stillingen til kontaktlærerne. Det er en viktig del av skolens arbeid med å avdekke uønskede forhold, mener rektor, i tillegg til det sosiale og for læringsutviklingen hos den enkelte. Utviklingssamtaler holdes to ganger i året, og de samtalene inkluderer kontaktlærer, eleven og de foresatte. Her gjennomgås elevens faglige og sosiale situasjon, og eventuelle utfordringer videre, blir det sagt.

Skole – hjem samarbeid er også et viktig satsingsområde på Skole 1. Rektor understreker betydningen av rask respons på foreldrehenvendelser for å avklare elevsaker snarest mulig. Hun sier også at de griper tak i hendelser som ikke nødvendigvis oppstår på skolen, som f.eks. mobbing på nettet, fordi dette er opplevelser elevene trekker med seg inn i skolehverdagen, og som igjen vil virke inn på det psykososiale læringsmiljøet ved skolen. Det har også blitt skrevet enkeltvedtak ut i fra slike situasjoner

Handlingsplanen gjennomgås med personalet hver høst, med spesielt fokus på Opplæringsloven (1998) § 9a-3 og handlingsplikten. I handlingsplanen er skolens mobbeplan definert. Den inneholder konkrete tiltak i forhold til håndtering av elevsaker som går på krenkende atferd. Fokusgruppen legger til at det er forholdsvis nytt at de nå også bruker tid på trinnmøter til å diskutere innholdet i Opplæringsloven (1998) kap. 9a.

Fem ganger i året gjennomføres resultatoppfølging. Dette er et møte mellom kontaktlærer og avdelingsleder der alle elevene gjennomgås både faglig og sosialt, og sees i sammenheng med den enkelte elevs fravær. Dette er en viktig brikke i arbeidet med å avdekke forhold som kan ha betydning for elevens skolehverdag, påpeker både rektor og fokusgruppen.

*Rektor: Også har vi 5 ganger i året det som vi kaller resultatoppfølging. Da går vi gjennom hver bidige elev, i hver eneste klasse, både faglig og sosialt, sånn at avdelingsleder skal kunne fange opp de som, ja få oversikt på en måte. Da sitter jo*

*læreren der med alle papirene og kan se på fravær og...så da kan på en måte avdelingsleder spørre på spesifikke områder hvorfor har ikke jeg hørt om den, eller ..det er i orden, vi har gjort det sånn eller sånn.*

*Intervjuer: Så prosedyrene på tilbakemelding er da også innenfor det*

*Rektor: Ja, jeg mener at vi har jo disse trinnmøtene og resultatoppfølginger, gjør at vi nå, faktisk etter at vi innførte avdelingsledermodellen og den resultatoppfølginga, at vi nå har lettere for å oppdage eller avdekke og at ledelsen får tilbakemelding.*

Rektor ser på dette som svært viktig i forhold til både å kartlegge elevenes læringsresultater, samt fange opp elever som kan ha andre utfordringer. I disse møtene blir det redegjort for om tiltak er satt i verk, og at det blir gitt tilbakemelding i forhold til det, og hun ser den nye styringsmodellen som et godt redskap til å avdekke elevers utfordringer, samt om tilbakemeldingsrutiner blir fulgt.

På spørsmål om det foreligger prosedyrer for å innhente informasjon om elever når de starter ved ungdomsskolen, nevner rektor overgangssamtaler som foregår mellom kontaktlærere ved barneskole og ungdomsskole før oppstart på 8. trinn, og er en god arena for å få frem informasjon som er av betydning for elevenes fremtidige skolehverdag, bl.a. i forhold til mobbehistorikk og om noen av ulike grunner ikke bør gå i klasse med hverandre. Fokusgruppa bekrefter det, og sier at det noen ganger kom fram informasjon som gjorde at det ble svært mange hensyn å ta, men at det likevel er viktig å ha bakgrunnsinformasjon om elevene.

*...de der overgangsmøtene har jo vært så ymse opp gjennom åra da, vi har jo jobba med elever her på skolen som vi kjenner veldig dårlig til hva som har skjedd tidligere..*

*..det synes jeg vi har blitt flinkere på i de siste åra...*

Som det fremgår, har ikke fokusgruppa bare positive erfaringer med overgangssamtalene, men de er likevel av den oppfatning at de har blitt flinkere til å få frem informasjon som kan være av betydning for elevenes hverdag i ungdomsskolen. I tillegg til overgangssamtalen, inviteres de foresatte inn til en samtale om sitt barn innen tre uker etter oppstart, og der får de anledning til å komme med nyttig informasjon i forhold til tidligere skolegang. I tillegg gir de tilbakemelding på hvordan overgangen til ungdomsskolen har fungert.

Sosiale kvelder arrangeres noen ganger klassevis, da gjerne i forhold til dugnad i tilknytning til skoletur. Dette løftes frem som en faktor som påvirker klassemiljøet positivt. Når det gjelder større arrangement som omfatter hele skolen, sliter skolen med manglende foreldreengasjement.

Det har, i samarbeid med FAU, vært invitert til temakvelder ved skolen, med foredragsholder som har snakket om ungdomskultur, farene på nettet o.l. men også denne typen arrangementer lider under lav oppslutning blant de foresatte. Rektor mener at dette kan ha sammenheng med at de foresatte ved skolen har lite skolegang selv, og derfor ikke er så lette å engasjere i aktiviteter som er tilknyttet skole. Hun gir uttrykk for at hun ønsker seg et mer aktivt FAU. Slik det er i dag, er det hun som rektor som må ta initiativ til møter, og i mangel av egne saker blir det hun som orienterer og informerer.

*Så lenge jeg har vært her, så har de vært veldig samarbeidsvillige og positive de som har meldt seg til FAU, det har ikke vært noen sånne som på en måte er ute etter å bestemme hva som skal undervises i eller blande seg veldig inn. De har vært veldig «nei, dere kan skole» og, og det har vært mye orienteringssaker, men bakdelen er jo at vi synes foreldrene engasjerer seg veldig lite i aktiviteter ved skolen.*

Rektor gir her uttrykk for en foreldregruppe som fremstår som trygge på at skolen behersker sitt felt, men det kan også være uttrykk for, som rektor også er inne på, at de foresatte ikke engasjerer seg så sterkt i skolerelaterte aktiviteter.

Skolevandring gjennomføres først og fremst med fokus på lærernes klasseledelse. Rektor trekker frem dette på spørsmål om det betyr mye at lærerne har kunnskap om oppl. kap. 9a, at det er lærerne som er ute i felten som bør ha kompetanse på dette. God klasseledelse, mener hun, er av stor betydning for at det utvikles et godt læringsmiljø, der elevene føler seg sett og respektert. Fokusgruppen gir også uttrykk for tilfredshet i forhold den nye ledelsesmodellen ved skolen, og endringer i kjølvannet av dette.

Opplæringsloven (1998) kap. 9 a diskuteres med jevne mellomrom i personalgruppa, i tillegg til at det er fokusområde ved oppstart på høsten. Rektor gir avdelingslederne veiledning i forhold til saker de skal ta opp, og sier at skoleeier har økende kunnskap til loven, i forhold til at de skal ha systemer som sikrer lovlig drift. Her trekker hun fram at skoleeier i første rekke er opptatt av det juridiske aspektet, slik at de ikke blir saksøkt for manglende tiltak i elevsaker, noe som igjen kan få store økonomiske konsekvenser for kommunen. Kommunen

har fokus på det juridiske og ser dette i forhold til økonomi og sanksjoner, mens skolens personale har fokus på læringsmiljøet, kommer det frem.

Trinnmøter holdes ukentlig, og elevsaker tas opp her, noe som er av nyere dato. De mener det har med organiseringen med avdelingsledere å gjøre, noe de oppfatter positivt. I tillegg er kontaktlærerne organisert i team på tvers av trinn. Elevsaker drøftes også her, i tillegg til resultatoppfølgingen og mobbeundersøkelsen, og de mener at de avdekker svært mye gjennom disse drøftingene.

Å gi elever som mestrer ulike fag godt større faglige utfordringer er også et forholdsvis nytt satsingsområde ved Skole 1. For å få et godt psykososialt miljø er det viktig med undervisning på et høyere nivå for flinke elever, sier rektor, slik at de ikke kjeder seg.

Det er også opprettet en alternativ opplæringsarena der ungdommene kan gjennomføre deler av, eller hele skoleløpet, og retter seg først og fremst mot elever som av ulike grunner ikke helt passer inn i vanlig skole. Her er det få plasser, og elever kan få tilbud etter søknad. Fokusgruppa fremhever at de synes de er svært heldige som har et slikt tilbud.

Alt i alt, kan skolen vise til å ha iverksatt en rekke tiltak med henblikk på å avdekke klanderverdige forhold, og sikre elevenes rett til et godt psykososialt miljø.

## **Skole 2**

Rektor sier at de har mange tiltak,

*... vi har en trivselsplan, med alle de tiltaka som er lista opp og beskrevet på hva vi gjør her på skolen for at elevene skal trives,*

Ordens- og oppførselsreglement blir utarbeidet i samarbeid med foreldrene via FAU og SU. Det revideres årlig og sendes ut til foreldrene, og finnes digitalt på Fronter der foreldrene har et informasjonsrom. De har også laget et sett konsekvenser for brudd, sier rektor, men disse samsvarer ikke helt med reglementet. Pr i dag finnes konsekvenser som ikke refererer til bestemmelser i reglementet, og rektor informerer oss om at det derfor skal endres:

*Det blir sendt hjem til alle. Og det ligger på nett, det blir mer og mer digitalt da. Men vi har ikke et system her med å sende det ut lenger og skrive under på at det er lest, det har*

*vi ikke ... .. og jeg trur faktisk at mange bare skreiv under og sendte det tilbake uten å ha lest det.*

Ved skole 2 er det to inspektører i 50 % stilling. Rektor forteller at den ene inspektøren tar seg av alle elevsaker, både alvorlige og mindre alvorlige, og fyller ut dokumentasjonsskjemaer i forhold til elever som føler seg utsatt for krenkende atferd:

*Han jobber veldig med elevene.. så han tar seg av alle ting som er mellom elever, på en måte, og da fyller han ut sånne skjemaer hele tida, du ser hva som er fylt ut her dette skoleåret. Vi har to skjemaer, dette er skjema nummer en, og elevene lurte på hva han sitter og fyller ut, og han sier da at det går inn til rektor, dokumentasjon av krenkende atferd, som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme.*

*... så har vi skjema nummer to, og da heter det oppfølging av sak, men vi har aldri i løpet av dette skoleåret tatt i bruk skjema nummer to, og det betyr at det stopper*

Etter tilsynet fra Fylkesmannen har det blitt stort fokus på dokumentasjon av ulike forhold som angår elever. Rektor nevner skjema nummer to, som er oppfølging av sak. At de ikke har tatt i bruk det skjema tar rektor som et tegn på at sakene løser seg. I tilfelle, kan det se ut til at systemet virker etter hensikten.

Inspeksjonen er en del av systemet skolen har for å fange opp ting som skjer mellom elever. Eventuelle hendelser dokumenteres i nevnte skjemaer. To av lærerne i fokusgruppen svarer noe mer utfyllende om inspeksjonsrutinene.

*Jeg syns det er vanskelig med sånne jenteting, sånne ulne greier, lissom, sånne intriger som er vanskelig å nøste opp, ikke sant..*

*..jeg har følt det sånn de siste årene ... at man blir pålagt mer og mer og mer arbeid, og rapporter og ting som skal skrives og fylles ut, og sånne ting, og så blir det ikke tatt fra noe sted. Jeg sitter med like mange undervisningstimer, og mer inspeksjon..*

De fremhever at det er enkelt å legge merke til utagerende atferd, men ulike former for intriger er vanskeligere å gripe fatt i. Lærerne gir uttrykk for at de pålegges stadig mer inspeksjon, noe som kommer i tillegg til andre oppgaver. Mangel på tid nevnes av lærerne i flere sammenhenger.

Opphevelse av restriksjoner er et annet trivselstiltak ved skolen, og er satt i verk av rektor. Mens det tidligere var bestemmelser på hvor elevene kunne oppholde seg i friminuttene, har de nå anledning til å være overalt innenfor skolens grenser. Han tror det har gjort mye med elevenes opplevelse av trivsel ved skolen.

*Da jeg kom hit så var det veldig mye restriksjoner på hvor elevene kunne være. De får ikke lov til å gå ned til sentrum og sånne ting, men innafor skolebygningen og skoleområdet, så kan de nå være nærmest hvor de vil. Og da ser jeg at elevene grupperer seg – før så var det ikke snakk om at noen kunne sitte i gangene i kjelleren for eksempel, men det kan de nå, og der er det en gruppe som holder til i den ene gangen og en annen gruppe.. de er trygge på hverandre og de synes det er hyggelig å finne seg sitt rom ...*

Ved å se dette i sammenheng med hva lærerne uttaler i forhold til inspeksjonsplanen, kan det være at sistnevnte trivselstiltak har bidratt til økt inspeksjon, da områdene hvor elevene har tilhold, er utvidet.

Helsesøster er til stede to timer i uka, men elever kan henvende seg til familiesenteret som ligger i umiddelbar nærhet, der helsesøster har tilhold når hun ikke er på skolen. Fokusgruppen gir uttrykk for at de ønsker en helsesøster som er mer tilgjengelig, og at hun også kunne vært en avlastning for lærerne i elevsaker:

*Vi har helsesøster men det er jo så veldig lite, 2 timer kommer hun opp i uka...Den burde jo vært styrka den biten ... Det er jo for elevene hu er her egentlig, hu stikker jo ned igjen etter de to timene... jeg bare tenker at det også hadde vært en avlastning, ikke sant, hvis det hadde vært prioritert mer timer der.*

Elevene har et større tilbud enn de to timene ved skolen tilsier, men lærerne gir uttrykk for å oppleve at det er et problem at hun er lite tilstede på skolen.

Rektor forteller at sosiallærer arbeider i redusert stilling. Fokusgruppen gir uttrykk for at hun er en viktig brikke for lærerne, og at de benytter seg av muligheten til å lufte bekymringer rundt elever med henne, i tillegg til at hun kan henvise videre til psykisk helse. De sier også at hun kan være vanskelig å nå, da både hun og flere lærere jobber i reduserte stillinger, og har dermed færre møtepunkter.

Udirs elevundersøkelse gjennomføres digitalt på våren i 10. klasse. Rektor sier at de scorer høyt på trivsel, men ca. 10 % av elevene gir uttrykk for at de ikke trives så godt. Han sier også



at noen elever ikke tar undersøkelsen seriøst, og at det regnes inn en viss feilmargin på grunn av det.

*..de aller fleste elever her ved skolen sier godt eller veldig godt, så har du noen få som sier at de ikke trives. Da snakker vi kanskje om .. totalt av 225 at vi snakker om 10 prosent av elevene som da gir uttrykk for at de ikke trives så godt. Det er noen elever som ikke tar det seriøst i det hele tatt. Det avslører seg på enkelte, når de svarer at de ikke har datamaskiner på skolen i det hele tatt liksom, da [latter] da skjønner vi at de bare sitter og tuller..*

Rektor trekker også inn at han synes det er urettferdig at skolene skal ordne opp i alt som skjer, selv om det skjer utenfor skoletid.

*Jeg synes det er litt urettferdig sånn samfunnsmessig at det er skolen på en måte som blir hekta på alt sammen, og skolen er forventet å skulle rydde opp i alt mulig. Veldig mye av det skjer jo utenfor skolen, og vi får det i fanget, ja..*

Egen trivselsundersøkelse kjøres hver høst. Det er et mål for kommunen at ingen elever skal svare positivt på at de blir mobbet eller utsatt for krenkende handlinger. Rektor sier at skolen er et stykke fra det målet, men at det nok gjelder hele skole-Norge, og ikke bare skolen han leder.

*..det er egentlig et kommunalt mål at ingen elever skal svare positivt på at de blir mobba eller utsatt for krenkende handlinger. Det er målet .. selvfølgelig .. ja ...men vi er et stykke fra det målet, det er vel hele skole-Norge.*

Her gir rektor uttrykk for et svært ambisiøst mål, men formulerer ingen ytterligere tiltak som skal iverksettes, ut over det arbeidet de gjør i dag i forhold til elevenes psykososiale miljø.

Når det gjelder konkret spørsmål i forhold til mobbingsproblematikk, uttaler han

*Jeg blir mer og mer overbevist om at det handler ikke om vi blir kvitt mobbing, for det blir vi ikke kvitt, trur jeg [liten latter] helt, men vi skal selvfølgelig jobbe for det, men det handler mye mere, vi blir målt mye mere på hva vi gjør med det, altså hvor raskt vi reagerer og hvor fort vi prøver å få stoppa det.*

Rektor gir her uttrykk for at tiltak i første rekke ikke handler om å redusere forekomsten av mobbing ved skolen, som er et kommunalt mål, men mer om at skolen blir målt på at den faktisk setter i verk tiltak, og hvor raskt dette skjer.

Elevsamtaler gjennomføres mellom elev og kontaktlærer i forkant av utviklingssamtalene, der elevene fyller inn et skjema som omhandler trivsel ved skolen. Utviklingssamtaler mellom kontaktlærer, elev og foresatte foregår to ganger i året. I forkant av disse fyller lærerne ut et skjema i forhold til det faglige, for øvrig samme skjema som elevene fyller ut i elevsamtalen. Dette sendes hjem til foreldrene og danner et utgangspunkt for utviklingssamtalen. Dersom det avdekkes forhold i forhold til elevens trivsel, bringes dette videre til ledelsen som dokumenterer dette i de tidligere omtalte skjemaer.

Foreldremøter finner sted to ganger i året. Hver høst gjennomgås alt som har med skolemiljø å gjøre i et felles møte ledet av trinnlederne (rektor og de to inspektørene). Rektor forteller at han også har foreldremøter på de barneskolene de mottar elever fra, våren i 7. klasse, hvor han bl.a. gjennomgår forhold som omhandler skolemiljøet.

Skolen har en handlingsplan i forhold til krenkende atferd som inneholder rutiner på at alle henvendelser fra foreldre i forhold til elever som føler seg utsatt for krenkende atferd, umiddelbart skal meldes til rektor. Rektor og inspektør beslutter hvem som skal håndtere saken videre, og at det kun er små saker som overlates til kontaktlæreren. Deretter blir det dokumentert. I handlingsplanen kommer det også fram at den sosiale planen skal gjennomgås på klassenivå, i foreldremøter, FAU, elevråd og SU, i tillegg til i lærerkollegiet. Dato for når dette er gjort krysses deretter av i et skjema. I tillegg skal det gjennomgås kontinuerlig, sier rektor. Gjennom rutiner for avkryssing i forhold til at den sosiale planen blir gjennomgått i ulike organer, sikrer rektor at så skjer, og at dette blir en del av det systematiske arbeidet med skolemiljøet.

Oppstartuka i 8. klasse trekkes av fokusgruppa inn som et viktig tiltak i forhold til å etablere et godt miljø. Denne uka er nesten ensidig basert på det sosiale, sier det, og hensikten er at elevene blir kjent med hverandre, kjent på skolen og også med skolens ledelse. Det arrangeres turer og leiker, alt med det formål at elevene opparbeider trygghet i forhold til hverandre og de voksne. Dermed etableres et fellesskap som også er viktig for læringen, sier lærerne, og en presiserer følgende:

*Jeg tror lissom det å skape det forholdet helt i starten når de kommer fra tre barneskoler, samlet hit, og på en måte blir en enhet og får det fellesskapet i en klasse, det er viktig for læringen de tre årene de går her, at de er trygge på framføringer for hverandre, at de er trygge på å tørre å rekke opp hånda*

Trekantsamtaler skal bidra til at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen blir så god som mulig. Samtalen foregår mellom foresatte og elev, kontaktlærer fra barneskolen og kontaktlæreren ved ungdomsskolen. I tillegg til viktig informasjon som kan ha betydning for overgangen til ungdomsskolen, trekker fokusgruppa også fram at det kan komme fram informasjon som de ikke ønsker, og at eleven bør ha mulighet til å starte med «blanke ark». Lærerne synes likevel at det fungerer bedre enn tidligere, for da foregikk møtet uten elev og foresatte til stede, og bildet som ble tegnet var et resultat av kjemien de hadde med den gamle kontaktlæreren:

*Altså, vi opplevde i fjor at det ble tegna et veldig positivt bilde av elever, over hele linja, så ser man jo hva man kommer til, at det kanskje var litt overdrevet*

*Det er nok litt forskjell. Jeg var i går på en skole og da ble det gitt et veldig realistisk bilde. Også tenker jeg at det er ikke alt jeg trenger å vite. For elevene trur jeg det er litt viktig, at de kan legge ting bak seg, få en ny sjanse.*

Trivselssamlinger foregår i gymsalen en gang i måneden. I tillegg til at rektor benytter anledningen til å gi informasjon, bidrar elever med underholdning. Fokusgruppa uttaler at dette er for mange elever «åltreite avbrekk», og trekker frem at det er en gylden mulighet til å få elever som ikke er så teoristerke til å blomstre.

Estetisk uke er et annet trivselstiltak, og innebærer at hele 8. trinn løser opp timeplanen, og setter opp en forestilling sammen. Det går på tvers av klasser, og elevene velger grupper selv. Fokusgruppa forteller videre at de synes det er flott å se elevene i en annen setting, og at det er en god arena for de litt skolesvake til å få vist seg frem.

Trinnmøter holdes hver uke. Rektor er trinnleder for 8. trinn, og de to inspektørene for 9. og 10. trinn. Her drøftes ulike ting som har tilknytning til de spesifikke trinnene, også elevsaker av ulik alvorlighetsgrad. Hver uke holdes det også et kort fellesmøte. Alvorlige elevsaker

drøftes her, i tillegg til på trinnet de tilhører. Dette er en viktig del av arbeidet med læringsmiljøet ved skolen.

Storforeldremøte holdes en gang i året. Det er stort engasjement blant de foresatte, og de har hatt opp mot 250 fremmøtte. Temaer innen skolemiljø settes ofte på dagsordenen, og de har nært samarbeid med tverrfaglig team som består av familiesenteret, barnevernstjenesten og politiet.

Skolevandring gjennomføres etter en plan. Ledelsen går inn og observerer lærere ut i fra et på forhånd bestemt tema. I tillegg observerer elevene læreren, og fokusgruppa sier at elevene er veldig ærlige, og legger merke til mange av de samme tingene som ledelsen legger merke til. Hvordan det arbeides med dette i etterkant, og hva hensikten er, fikk vi ikke rede på, men antar at fokuset er på læreren som klasseleder, og forhold i tilknytning til dette.

Programmet «Kjærlighet uten grenser» har vært kjørt for foreldre på 8. trinn i år. Dette kom i stand som et samarbeid mellom familiekontoret og skolen, og er et opplegg som går over åtte kvelder. Dette, sier rektor, er en slags opplæring i foreldrerollen. Han synes det er leit at det kan bli vanskelig å gjennomføre fremover, da familiekontoret ikke har kapasitet til å bidra, og at det blir vanskelig for skolen å drive det alene.

ART benyttes også ved skolen, både i klasser og i grupper. Rektor sier at de har syv sertifiserte ART-instruktører ved skolen, men påpeker at det er litt vanskelig å få elevene til å bli med på opplegget, siden de også hadde det på barneskolen, og dermed er litt lei det. Fokusgruppa legger fram et noe annet syn på dette. De synes det blir for lite tid til dette arbeidet, særlig etter at klassens time falt bort. Opplegget fungerer slik at det hver periode fokuseres på ulike karakteregenskaper, som f.eks. selvbilde og selvtilit, slik at elevene får et vokabular rundt dette, noe som kan bidra til at de lettere får satt ord på det de opplever og sine følelser rundt dette.

## **Oppsummering og sammenligning av data**

Begge skolene kan vise til en rekke tiltak i arbeidet med elevenes psykososiale miljø. Det vi legger merke til er at skole 1 kan vise til flere tiltak der læringsresultater er i fokus, mens vi hos skole 2 ser en større satsning på ulike trivselstiltak. skole 2 har tydelig fokus på overgangen fra barne- til ungdomsskole, og innleder oppstarten på 8. trinn med en uke der

relasjoner er i sentrum. I tillegg har de møte med elev, foresatte og tidligere kontaktlærer før skolestart. For å sikre en best mulig overgang til ungdomsskolen, har kontaktlærere ved skole 1 overgangssamtaler med elevenes tidligere kontaktlærere, for å få bakgrunnsinformasjon. I tillegg blir de foresatte invitert til en samtale om sitt barn i løpet av tre uker.

Ordens- og oppførselsreglementet er viktig i forhold til å styre samhandling blant elevene, og legge føringer for et godt psykososialt læringsmiljø. Mens skole 1 har et svært detaljert og omfattende reglement, er det ved skole 2 avdekket manglende samsvar mellom brudd på regler og konsekvenser, og at dette skal endres. Rektor på skole 2 nevner ikke noe tidsaspekt i den sammenhengen.

Av andre tiltak som fokuserer på trivsel, som vi ikke finner hos skole 1, kan vi trekke frem felles trivselssamlinger, estetisk uke og storforeldremøter med ulike temaer på agendaen. Storforeldremøtene arrangeres i samarbeid med FAU, og den store oppslutningen disse har, vitner om stort engasjement hos elevenes foresatte. FAU ved skole 1 har også arrangert temamøter, men disse lider under lav oppslutning hos de foresatte, og arrangeres derfor ikke så ofte.

Rektor ved skole 1 fremhever enn god inspeksjonsplan som viktig i arbeidet med å avdekke forhold som kan være av betydning for elevenes psykososiale læringsmiljø. Rektor ved skole 2 ser også ut til å være av samme oppfatning, og får støtte fra lærerne i fokusgruppen på dette. De trekker også inn at inspeksjonsbyrden har økt i senere tid, noe de oppfatter som belastende i forhold til andre oppgaver de har. Om dette har sammenheng med at elevene nå har fått større områder å boltre seg på i friminuttene, ble ikke utdypet.

Skole 1 har en godt utbygd helsesøstertjeneste ved skolen, noe de ser på som svært verdifullt. Elevene benytter seg ofte av dette tilbudet, og helsesøster er en viktig del av skolens sosialpedagogiske team. Fokusgruppen ved skole 2 ønsker at helsesøster var mer til stede ved skolen, og at hun også kunne bistå lærerne i elevsaker. Både lærere og elever har mulighet til å henvende seg til sosiallærer, men da hun arbeider i redusert stilling, kan hun være vanskelig å nå.

Noe som utmerker seg ved skole 1, er det de kaller resultatoppfølging. Der blir hver elev gjennomgått fem ganger i året, med fokus både på læringssituasjon og hvordan eleven trives. Dette sees i sammenheng med elevenes fravær, og de avdekker dermed en rekke forhold som

kan være avgjørende for elevens opplevelse av det psykososiale læringsmiljøet ved skolen. Her ser vi at fokus på resultater også kan bidra positivt i forhold til elevens sosiale opplevelse.

Rektor ved skole 1 gir uttrykk for at de bruker elevundersøkelsen fra Udir aktivt i sitt arbeid med det psykososiale miljøet, og arbeider nå for å øke elevenes trivselsoppfatning fra 3,7 som var resultatet for inneværende år. Rektor ved skole 2 nevner ikke denne undersøkelsen eksplisitt, men viser til kommunens mål om at ingen elever skal oppleve mobbing, et svært ambisiøst mål. Skole 2 benytter dermed ikke undersøkelsen til å sette konkrete resultatmål. Rektor ved skole 2 gir uttrykk for at å bli kvitt mobbing er å anse som umulig, og at det skolen måles på er hvorvidt det settes i verk tiltak, og hvor raskt dette gjøres. Etter tilsynet fra Fylkesmannen har det blitt stort fokus på dokumentasjon av ulike forhold som angår elever. Rektor nevner skjema nummer to, som er oppfølging av sak. At de ikke har tatt i bruk det skjema tar rektor som et tegn på at sakene løser seg. Er dette tilfelle, kan det se ut til at systemet virker etter hensikten.

Rektorene ved begge skoler gir uttrykk for en nokså ulik oppfatning av hvordan de skal håndtere elevsaker som ikke har direkte tilknytning til skolen. Rektor ved skole 1 mener det er viktig å ta tak i hendelser som skjer utenfor skoletid, dersom dette påvirker elevenes opplevelse av skolehverdagen, og at hun også har skrevet enkeltvedtak på bakgrunn av dette. Rektor ved skole 2 uttrykker at han opplever det urettferdig at skolene blir pålagt å håndtere også hendelser som skjer utenfor skolen, og at *«skolen må ordne opp i alt»*.

Begge skoler oppgir at de har en inspektør/avdelingsleder med spesielt fokus på ulike elevsaker. Skole 1 har i tillegg en rådgiver i 50 % stilling som er rettet inn mot spesialpedagogiske utfordringer. Fokusgruppen ved skole 1 gir uttrykk for at den nye mellomledermodellen har vært positiv i forhold til å avdekke forhold som kan ha betydning for elevenes psykososiale miljø, og at det nå er en tettere oppfølging av elevene. Fokusgruppen ved skole 2 uttrykker seg også positivt i forhold til at ledelsen raskt tar tak i situasjoner.

Når det kommer til skole/hjem-samarbeid er vårt inntrykk at både rektorer og lærere ved begge skoler har en lav terskel for å kontakte hjemmet, dersom det synes nødvendig, for å unngå at situasjoner får utvikle seg, og dermed bli vanskeligere å håndtere.

### 5.3 - *Det er ikke sunt for alle med konkurranse*

Skolen har i stor utstrekning i dag fokus rettet mot resultatproduksjon som er målbar, og med økt grad av desentralisering kan det være at de lokale politiske føringene og beslutningene vektlegges ulikt. Skoleeiers forventninger om resultatproduksjon kan således bidra til å legge en demper på rektors ansvar i forhold til forebyggende tiltak for å fremme et godt psykososialt læringsmiljø på skolen. Kravet i Opplæringsloven (1998) kapittel 9a er at skolemiljøet skal virke fremmende på helse, trivsel og læring. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen (Grongstad, 2009). Med det som bakteppe har vi i det tredje forskningsspørsmålet søkt å belyse hvordan rektorene opplever og håndterer forventninger om resultatproduksjon, samtidig å bli stilt til ansvar for et godt psykososialt miljø. Vi har også undersøkt om det er samsvar mellom lærerne og rektor ved skolen.

Vi presenterer først funn fra rektor og fokusgruppen på skole 1, og kommenterer det, for deretter å presentere og kommentere funn fra rektor og fokusgruppen ved skole 2. Deretter oppsummerer og sammenligner vi svarene fra de to skolene.

#### **Skole 1**

Rektor mener at resultatfokus kommer i konflikt med hvordan de oppfatter at skolens fokus bør ligge. Målstyringen ble solgt inn som at det nå bare var å kjøre på. Det ble fremstilt veldig enkelt av skoleeier, at skolen var produsenten og elevene produkter, og at det bare er sunt med konkurranse mellom elever. Rektor er ikke fullt så enig i denne fremstillingen.

*... noe med målstyring som jeg syns ikke nødvendigvis er den beste måten å drive en kunnskapsbedrift ... [ ] blitt .. fremstilt veldig sånn enkelt, at det er bare å kjøre på så vil resultatene ... vi vet at vi har sytti elever med krav om rett til spesialundervisning og firehundre elever på vår skole ... konkurrerer jo med alle de andre sånn sett på grunnskoleall, ... men det er ikke en del av diskusjonen*

*det å nødvendigvis hele tida ha den konkurransen ... som de føler da, at det kanskje er bare sunt med konkurranse mellom elevene*

*... Det er ikke sunt for alle med konkurranse. (...) å konkurrere og bli rangert, det har vært mye diskusjon rundt det ja*

Det kan se ut til at rektor savner en dialog med skoleeier om hva som bør være fokus i skolen, og hun virker klar på at det ikke bare er sunt med konkurranse mellom elever slik skoleeier vil ha det til. At hun bruker ordet sunt, kan vise til at hun mener det kan gå ut over elevenes helse og trivsel. Det kan virke som det viktigste er å få høye score på nasjonale prøver, mener rektor, og utdyper videre:

*... vi var produsenter og elevene var produkter ... sånn ble det solgt inn [ ] ble veldig mye uro i skolen fordi man tenkte er ikke det andre ... viktig på en måte eller er det bare at de scorer høyt på nasjonale prøver og konkurranse om hvem som er best*

*... hva er det de vil med skolen .. mange har nok kanskje stilt seg der, er jeg viktig i det hele tatt, skal jeg gidde det her*

*..men vi har fått en balanse i det for vi har hele tiden måtte trygge lærerne våre på det ... vi skal ivareta elevenes trivsel og sosiale sider ... de skal også ha en utvikling, de skal også trives og de skal også mestre*

At lærerne stiller seg undrende til hva skoleeier vil med skolen, kan vise til at resultatfokuset ikke samsvarer med deres syn på hva en god skole er. Rektor legger vekt på at de også skal ivareta elevenes trivsel og sosiale sider, og opplever at resultatfokuset har fått for stor plass. Rektor har jobbet med å trygge lærerne under den prosessen skoleeier har besluttet for skolene i kommunen, og hun mener at det har balansert seg, og det kan se ut til at rektor og lærere langt på vei har tilpasset seg.

På spørsmål om hun tror bedre resultater kan bidra til at det psykososiale miljøet blir bedre, svarer rektor at det selvfølgelig gjør det, for det har jo noe med å gi de utfordringer som de mestrer. Hun viser til å mene at resultater ikke står i motsetning til det å jobbe for et godt skolemiljø. Når vi videre likevel spør hva hun tenker rundt skoleeiers forventninger om resultatproduksjon, om skoleeiers fokus og tiltak samsvarer med tiltak hun som pedagog anså som riktig, svarer hun raskt nei på det.



*NEI, Nei ... jeg gjør ikke det [latter] ... det har ikke vært rom ... eller vært åpna opp for så mye diskusjon rundt det ... det har skoleeier bestemt eller det har etatsjefen bestemt ... med støtte av rådmann. ... bare de resultatene der som var viktige*

*det har vært en del ... pedagogiske diskusjoner som på en måte mange lærere har følt at de har fått tredd ned over ... vi er pedagoger vi har jobba i skolen i mange år - skolen skal være for alle, og ikke bare de som skal bli ingeniører*

*... det er noe med måten [ehe] hvordan man på en måte driver skoleutvikling og hvordan få med seg personalet sitt på. Jeg kjenner mitt personale, jeg vet hva de trenger... så har vi den friheten ... hvordan vi gjør det bare vi når målet – tiltaka det er opp til oss. Vi har ... handlingsrom innafor skolen også ...*

*men jeg er jo lojal i forhold til det som blir bestemt i forhold til skoleeier*

Det kommer igjen fram at rektor hadde ønsket at det hadde vært en bedre dialog med skoleeier, og hun er tydelig på at målstyring ikke er en pedagogisk god måte å drive skole på, og trekker frem at skoleutvikling også avhenger av lærerne. Det ser ut til at rektor tilpasser seg kommuneadministrasjonen, samtidig som hun bruker sitt handlingsrom til å ivareta det oppdraget hun besitter. Rektor sier at hun er lojal i forhold til det som blir bestemt, og da hun har ytret et ønske om en bedre dialog med skoleeier, spør vi om skoleeier på et tidspunkt hadde åpnet opp for en dialog forut for det som ble besluttet, og rektor svarer:

*Nei, ... vi ble møtt veldig negativt ... har jo vært historisk mye utskiftning i «by»skolen på ledersida ... etter hvert som ... strukturen som var resultatoppfølging og avdelingsledere og den delegeringa der [ ] .. når måla kom på plass .. resultatmål ... så lærte vel også skoleeier eller etaten at man burde kanskje få med seg .. folk, det var slitsomt med alle konfliktene som dukka opp, selvfølgelig.*

*Ja, vi samarbeider bedre og vi ... vi har jo som mål at .. vi skal øke resultatene våre fordi de er for dårlige sett i forhold til hva som blir brukt av penger, og vi har ikke noen grunn til å være noe dårligere enn andre sammenlignbare kommuner egentlig.*

Rektor som skoleleder og pedagog har ikke hatt en stemme med inn i prosessen, men at det har kommet til et bedre samarbeid etter at hvert, og en bedre prosess. Hvilke faktorer som har spilt inn for at samarbeidet er bedre nå, fremstår noe uklart, men det kan synes som at rektors tilpasningsevne har spilt en rolle. Det gis uttrykk for at de jobber for samme mål, og det

kommer klarere til uttrykk når hun sier at de har fått et mer bevisst forhold til elevenes læringsutbytte, og sier videre:

*... og viktigheten av å kunne gå ut med grunnleggende ferdigheter ... jeg opplever at lærerne har mer ambisjoner på elevenes vegne ... Det er ikke lenger lov å gå forbi en elev som bare sitter å sløver ... og tenke at, jaja han sitter jo i ro, så han forstyrrer meg jo ikke, så han får bare sitte der. Det er ikke lov å si høyt lenger [svak latter] ... og det ble sagt før, ikke sant ... han sitter nå i hvertfall og holder kjeft*

*... alt for mange faller ut av den videregående skole ... [ ] hva skjer med dissa elevene vi leverer fra oss? Vi må ha bedre kvalitet på undervisningen, de må lære noe også... vi må på en måte ha to tanker i hue på en gang*

*... vi har hatt litt godt av det også...*

Igjen så bemerker rektor at det ene ikke utelukker det andre. Samtidig trekker hun frem de positive sidene, som at lærerne har blitt mer bevisste på at det ikke er greit at elever ikke er deltakende. Rektor mener at de har hatt litt godt av det også, og påpeker at de må være opptatt av hva som skjer med elevene de leverer fra seg. Hun bemerker at en må ha to tanker i hodet på en gang, både kvaliteten på undervisningen og det sosiale.

Vi spør om hun tenker at skoleeier har kunnskap om kravene i Opplæringsloven (1998) kapittel 9a, og hun svarer at den er økende, ler, og svarer videre;

*... voksende, alt etter hvilket fokus de rangerer ... det er først og fremst det ( ) skoleeier ser jo at det veldig for blir dyrt hvis noen går til sak ( ) er nok opptatt av at vi har korrekte systemer, at vi driver riktig saksbehandling og at vi har dokumentasjon i orden som sørger for at vi har en lovlig drift .. vi blir målt på ulike ting*

Under plenumsdiskusjonen i fokusgruppen kommer skolens fokus på læringsresultater frem, og lærerne sier følgende:

Robert: *... kommunen har blitt veldig opptatt av de snitt-talla og så videre ... for noen elever så er det jo målet å få fullført ungdomsskolen uten for mye fravær ... jeg syns vi i større grad ser helheten enn det jeg føler blir trøkt nedover oss*

Caroline: *de er opptatt av hva slags karakterer den enkelte elev har, men vi er opptatt av framgang på den enkelte ...*

Yasmin: *se hele bildet ... omstendighetene rundt*

Ina: *Det er ikke snakk om å gå opp her, det er snakk om å prøve å beholde karakteren... at vi lar oss ikke presse egentlig så veldig*

Svein: *Men, vi bruker veldig mye tid på dette med resultatoppfølging*

Maria: *Jo, men i den resultatoppfølginga så bruker vi også .. hvertfall føler jeg det, mye tid på hvorfor ...hva er det som på en måte ...*

Når informantene snakker om resultatoppfølging, er alle fort inne og balanserer, eksempelvis slik det fremkommer av uttalelsene til Yasmin, - at en må se hele bildet og omstendighetene rundt. Uttalelsene kan forstås som at lærerne ved skole 1 har tillit til egne vurderinger, og er opptatt av hvordan elevene har det, uavhengig av skoleeiers føringer. Lærerne gir uttrykk for i så stor grad å være autonome i sin yrkespraksis, og målet synes å være rettet mer mot elevenes ve og vel.

Skolen har resultatoppfølging for hver elev fem ganger i løpet av året, og det kommer til uttrykk at det blir brukt mye tid på elevens opplevelser, som samsvarer med det rektor sier.

Robert: *...vi har brukt mye mer tid enn tidligere på elevsaker ... med psykososialt fokus - har vi ikke det, Ina?*

Ina: *Jo, det er jo resultatoppfølginga vår .. vi har som i grunn henter opp det tenker jeg. ... alle kan på en måte si noe om hver enkelt elev egentlig på hele trinnet ... som lærer er en jo veldig opptatt av hvordan elevene har det og ser helheten, og det syns jeg vi klarer å få veldig fokus på*

Lærerne opplever at det har blitt brukt mer tid på elevsaker med psykososialt fokus nå enn tidligere. Det kan synes som at det er kommunens fokus på resultatoppnåelse de siste årene som har bidratt til det.

## Skole 2

På spørsmål om rektor ved skole 2 føler at skoleeier gir et trykk på å nå læringsresultater, svares det følgende;

*Ja .. gjør jo det, men jeg har faktisk dempa ambisjonene her oppe, i hvert fall litt ... være best i «fylke», .. jeg sa jo at det er bare tull ... i skoleledermøte så ble det enighet om det jeg foreslo .. ... jeg mener det er et meningsløst mål i «kommune» ... må ikke se på resultatene, du må se på forutsetningene for resultatene ... så .. da .. gjør vi det faktisk bedre»*

Det virker som at skoleeier har hatt som mål å være best i fylket på resultatoppnåelse. Rektor legger vekt på at han har dempa ambisjonen i kommunen, og uttalelsen gir et forsterket inntrykk av at han som skoleleder har innflytelse på hva skoleeier beslutter. Rektor gir videre uttrykk for hvordan han ser på vektleggingen av målbare læringsresultater som et virkemiddel til å få et godt skolemiljø.

*... det er jo Astrid Søgne's hovedbudskap i Oslo, var jo det, ikke sant, det å øke læringstrykket så får vi slutt på alt det andre tullet .. Jo, til en viss grad ... så kan du kanskje oppleve det, men nå må vi huske på at vi er i en kommune med et veldig lavt utdanningsnivå, ... det å gjøre virkelig gode resultater på skolen er ikke det viktigste her .. for foreldrene .. det er veldig viktigere å få seg en ordentlig jobb .. bli håndverker få seg et ærlig arbeid ...*

*Nei, det er ikke kultur for det, og dermed så kan du ikke si at læringstrykket nødvendigvis gir et godt skolemiljø mener jeg, men det er veldig kultur for å spille teater og revy, synge og drive fysisk aktivitet, det satser vi mye på ... og det gir et veldig godt skolemiljø... nå ser vi jo ofte at det er de som er skoleflinke ... de er flinke til å synge og de [ latter ]*

Rektor trekker frem Astrid Søgne's<sup>1</sup> hovedbudskap, som handler om forventet måloppnåelse med utgangspunkt i at det er elevenes utbytte av skolegangen som skal vurderes. Rektor mener at i en kommune med så lavt utdanningsnivå som denne, ikke har noen kultur for å nå virkelige gode resultater på skolen, da det ikke er det viktigste for foreldrene.

<sup>1</sup>Søgneutvalget

Utvalget for kvalitet i grunnskolingen har skilt mellom tre ulike standarder for kvalitet; strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet, der alle handler om forventet måloppnåelse. Det overordnede kriteriet i vurderingssystemet er resultat-kvaliteten, som da tar utgangspunkt i at det er elevenes utbytte av skolegangen som skal vurderes og som skal fungere som en pekepinn om hva som betraktes som god kvalitet (Langfeldt, 2008, s.139).

Et trykk på å nå resultater gir ikke nødvendigvis et godt skolemiljø, mener han, men legger samtidig til at de ofte ser at det er de som er skoleflinke som er flinke til å synge også. Her trekker han frem en sammenheng mellom de elevene som kan vise til gode læringsresultater, at de også har gode prestasjoner i andre sammenhenger.

Rektor nevner flere aktiviteter som foregår utenfor skoletid, som å spille teater og revy, synge og drive med fysisk aktivitet. Dette er aktiviteter det satses mye på, og i følge rektor er det disse aktivitetene som bidrar til et godt skolemiljø. De elevene som ikke har de samme forutsetningene som de skoleflinke, som ikke er så gode i andre sammenhenger heller, kan i dette bildet se ut for ikke å bli fanget opp av systemet, fordi de ikke i så stor grad er deltakende i de aktivitetene det satses mye på.

Under plenumsdiskusjonen i fokusgruppa sier lærerne noe om hvordan de ser på tidsbruken i forhold til å jobbe med det psykososiale miljøet og skolens fokus på læringsresultater.

*Celine: ... det henger sammen ... Hvis du sliter på skolen, med det ... sosiale, så sliter du med læringen og, da har du så mange andre tanker som opptar deg, du klarer ikke å ta inn det faglige.*

*Michelle: jeg synes de har et godt fokus på begge deler, jeg*

*Flere: ja, ja, mmm*

*Celine: ... akkurat når nasjonale prøver er gjennomført, og resultatene der kommer, så ligger jo fokuset der, ... og i mellom der så tenker jeg at vi har fokus på begge deler parallelt eller likt, jeg tror ledelsen tar begge deler like seriøst*

*Arne: Det er også lærere som ikke har hatt fokus på faglige prestasjoner i første halvår, det er klasser som er så krevende, og det tror jeg, kanskje første hele året er behov for det. ... vi må huske på hva vi lærte om Maslow*

*Vera: ... hu får jo ofte veldig kjekke klasser... hu som gjør det.*

Lærerne i fokusgruppen gir uttrykk for at det sosiale skolemiljøet er av stor betydning for elevenes læring. Det virker som at lærerne på skolen er trygge på at de kan prioritere å jobbe mye med elevenes skolemiljø når de ser det er behov for det, og at de har støtte hos ledelsen

når faglige prestasjoner nedtones over lengre tid for å jobbe med klassemiljøet. Lærerne virker klare på at skoleledelsen har et godt fokus på både det psykososiale læringsmiljøet og læringsresultater, at begge deler blir tatt like seriøst.

Når fokusgruppen senere diskuterer caset, kommer lærerne igjen inn på temaet.

*Arne: Jeg tror man må, det høres så ulogisk ut starte i fra den...*

*Michelle: ... den enden der, ja, ta karakterene først, så får du venner etter hvert*

*[ mange snakker i munnen på hverandre ]*

*Arne: Det blir mislykka, men det er jo lov å prøve  
[ latter ]*

*Arne: Nei, heldigvis så har det ikke vært stressing på huset her. Jeg veit om skoler som blir drilla på nasjonale prøver, og kanskje det jukses i enkelte klasser...da melder vi oss ut*

*Celine: Men jeg tror ikke det er stedet å starte... at hvis du får ekstra hjelp i matte, så vil ting... jeg tror ikke det er der man skal starte.*

Det kommer frem at lærerne synes at det er ulogisk å starte med fokus på karakterer, fordi eleven først må være mottakelig for læring. En av lærerne trekker frem at han vet om skoler som blir drilla på nasjonale prøver, og antyder også juks, men som han sier; «*da melder vi oss ut*». Igjen viser de til å være trygge på at å jobbe mye med skolemiljøet er riktig, samtidig som de føler seg trygge på at de har skoleledelsen med seg på det. Dette kommer igjen fram senere i diskusjonen.

*Vera: ... må bare si en ting, administrasjonen har blitt flinkere til å ta seg av sånne elevsaker, så det har jo letta meg veldig*

*Michelle: ... særlig hvis det er utagerende elever eller sånt noe .. de på en måte er på banen ... som er vanskelig å nøste opp i, ikke sant ( ) det tar veldig tid*

Selv om ledelsen ved skolen har blitt flinkere til å ta seg av elevsaker, sier likevel noen lærere at de har blitt pålagt for mange oppgaver de siste årene i forhold til tiden de har.

Celine: *... jeg har følt det sånn de siste årene jeg har jobbet, at man blir pålagt mer og mer arbeid, rapportere og ting som skal fylles ut ... den blir ikke noe større den tiden ... og det blir ikke tatt fra noe sted, jeg sitter med like mange undervisningstimer - og mer inspeksjon.*

Arne: *Nei, vi må jo bare ta oss tid til det, det er jo ikke tid avsatt*

Det kan se ut til at rektor har tatt ansvar for og også prioritert å jobbe mer med elevenes rett til et godt læringsmiljø, og at han derfor også har valgt at ledelsen ved skolen tar seg av flere elevsaker nå enn tidligere.

### **Oppsummering og sammenligning av data**

Rektor på skole 1 er klar på at målstyring ikke nødvendigvis er den beste måten å drive en kunnskapsbedrift på, og trekker frem at skoleutvikling også avhenger av lærerne. Det er ikke nødvendigvis bare sunt med konkurranse mellom elever slik skoleeier vil ha det til, mener hun, og gir uttrykk for at resultatfokuset har fått for stor plass. At hun bruker ordet sunt, kan vise til at hun er av den oppfatning at det kan gå ut over elevenes helse og trivsel. Det kommer også frem at hun savner en bedre dialog med skoleeier. At lærerne stiller spørsmål ved om de er viktige i det hele tatt og er undrende til hva skoleeier vil med skolen, kan vise til at resultatfokuset ikke samsvarer med deres syn på hva en god skole er. Vi er pedagoger, slår rektor fast, og skolen skal være for alle.

Rektor er også klar på at resultatfokus ikke nødvendigvis utelukker fokuset på elevenes skolemiljø, eller motsatt. Hun trekker frem de positive sidene skoleeiers resultatfokus har ført til, som at lærerne har blitt mer bevisste på at det ikke er greit at elever ikke er deltakende. Vi har hatt litt godt av det også, mener hun, og opplever at lærerne har større ambisjoner på elevenes vegne nå. Rektor er opptatt av hva som skjer med elevene de leverer fra seg, og bemerker at en må ha to tanker i hodet på en gang, både kvaliteten på undervisningen og det sosiale. I følge rektor på skole 1 har ikke skoleeier inngående kunnskap om kravene i Opplæringsloven (1998) kapittel 9a, men det de er opptatt av er kostnaden ved en eventuell sak. Korrekte systemer er de opptatt av, sier rektor.

Rektor sier at hun er lojal i forhold til det som blir bestemt, og viser også til å ha tilpasset seg kommuneadministrasjonen. Det har balansert seg, og det har kommet til et bedre samarbeid etter at hvert, og en bedre prosess. Hun har også jobbet med å trygge lærerne under den prosessen skoleeier har besluttet for skolene i kommunen. Hvilke faktorer som har spilt inn for at samarbeidet er bedre nå, fremstår noe uklart, men det kan synes som at rektors tilpasningsevne har spilt en rolle. Rektor trekker også inn handlingsrommet hun har, og det ser ut til at hun bruker sin profesjon til å ivareta det oppdraget hun besitter.

Når lærerne på skole 1 snakker om resultatoppfølging, er alle fort inne og balanserer, at en må se hele bildet og omstendighetene rundt. Det virker som lærerne ved skole 1 har tillit til egne vurderinger, og er opptatt av hvordan elevene har det, uavhengig av skoleeiers føringer. Lærerne gir uttrykk for i så stor grad å være autonome i sin yrkespraksis. Lærerne opplever at det har blitt brukt mer tid på elevsaker med psykososialt fokus nå enn tidligere, og det kan virke som at kommunens fokus på resultatoppnåelse de siste årene har bidratt til økt fokus på elevenes psykososiale miljø også.

Det synes som at skoleeier til skole 2 har hatt som mål å være best i fylket på resultatoppnåelse. Rektor mener at det er meningsløst å ha som mål å bli best i fylket, at det er viktigere å se på forutsetningene for resultatene. Han legger videre vekt på at han har dempet ambisjonen i kommunen, som kan gi et forsterket inntrykk av at han som rektor har innflytelse på hva skoleeier beslutter. Samtidig samsvarer dette inntrykket med lærernes uttalelser, at det ikke er noe stressing der i huset på å øke læringsresultatene. Lærerne gir også uttrykk for å ikke å være tilhengere av for stort press på læringsresultater. Det kan se ut til at rektor og lærere er enige om at skoleeiers mål om å bli best i fylket ikke var realistisk, noe de også har fått gjennomslag for.

Rektor på skole 2 sier også at for mye fokus på å nå resultater ikke nødvendigvis gir et godt skolemiljø, men han trekker fram en sammenheng mellom de elevene som kan vise til gode læringsresultater, at de også har gode prestasjoner i andre sammenhenger. Rektor nevner flere aktiviteter utenfor skoletid som det satses mye på, og i følge rektor er det disse aktivitetene som bidrar til et godt skolemiljø.

Det kommer til uttrykk at lærerne kan ha en noe annen tilnærming til elevenes sosiale læringsmiljø enn rektor, ved at de i større grad trekker inn klasserommet som læringsarena. Lærerne uttaler seg mest om situasjoner i skoletiden, og rektor snakker mer om aktiviteter



som skal fremme et godt skolemiljø som foregår utenfor skoletiden, men på skolens arena. Samtidig kommer det fram at lærerne føler de har støtte hos skoleledelsen på at de godt kan nedprioritere faglige prestasjoner dersom de ser behov for å jobbe mye med klassemiljøet, og det også over lengre perioder.

Oppsummert for begge skolene vises det en sammenfallende holdning blant alle informantene, at resultatfokus i seg selv ikke fører til bedre resultater. Det er elevens situasjon og også opplevelse av læringsmiljøet som betinger muligheten for å øke læringsresultatet. Det kommer ikke klart fram om rektorene og lærerne føler at resultatfokus har lagt en demper på arbeidet med å utvikle det psykososiale miljøet, men det blir sagt på skole 1 at det er et veldig fokus på resultater. På begge skolene kommer det til uttrykk en frustrasjon over at skoleeier ikke helt forstår skolens kompleksitet, men det er skolen som ligger i kommunen med en aktiv skoleeierpolitikk, skole 1, som i størst grad fremmer dette. Samtidig kommer det fram av rektors uttalelser på den samme skolen (skole 1), at de har hatt godt av det også, for hun opplever at lærerne har større ambisjoner på elevenes vegne nå. Skoleleder på skole 2 har møtt skoleeiers krav med å dempe resultatfokus, og det kan virke som det har hatt betydning for lærernes opplevelse av situasjonen.

Det synes som at både rektorene og lærerne på begge skolene i vesentlig grad er *autonome* i sin yrkespraksis, uavhengig av skoleeiers fokus, og at det jobbes aktivt med skolemiljøet. Målet synes å være rettet mot elevenes opplevelse av seg selv og sin situasjon.

## 6 Drøfting i lys av forskningsspørsmålene

Vi har i forrige kapittel (5) presentert og kommentert funn fra de to skolene vi undersøker. Vi vil i dette kapitlet drøfte funnene vi har presentert i lys av de tre forskningsspørsmålene; - hvordan begrepet et godt psykososialt læringsmiljø forstås, hvilke tiltak det fokuseres på i arbeidet med å følge opp elevenes psykososiale læringsmiljø og hvordan rektor håndterer forventninger om resultatproduksjon, samtidig å bli stilt til ansvar for et godt psykososialt miljø.



Formålet med Opplæringsloven (1998) kapittel 9a er å sikre elever et godt arbeidsmiljø. Det er en individuell rett, og skolen skal ha som en klar målsetting at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd (Grongstad, 2009). Hvordan rektorene og lærerne forstår et godt psykososialt miljø kan få betydning for hva de gjør.

Rektor på skole 1 gir uttrykk for at elevenes rett til et godt psykososialt læringsmiljø ikke bare dreier seg om mobbing, men at det også inkluderer det generelle miljøet ved skolen, og det kan se ut til at hun har som målsetting at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd, slik Grongstad (2009) gir uttrykk for. Når rektor sier at hun skulle ønske at elevenes trivsel var bedre på skolen, fordi det har sammenheng med elevenes læringsutbytte, kan det forstås som at hun mener at det ligger et potensiale der i forhold til å øke læringsresultatene. Hun påpeker videre at det er mye fokus på den som mobbes, og at det er en tendens til å «underkjenne» problemer hos den som utøver mobbingen. Rektors syn er her lik det Jostein Alberti-Espenes (2012) setter fokus på, der han er kritisk til den etablerte oppfatningen av hva mobbing er og hvordan professor Olweus (2000) omtaler og beskriver de som mobber. Som han, gir rektor

også uttrykk for at det er viktig hvordan en forstår begrepet mobber, fordi det er viktig i forhold til hvordan en skal reagere på slik atferd. Rektors oppfatning kan se ut til å være preget av en forståelse for at det kan være to parter med ulike behov som skal ivaretas, og hun setter fokus på et problemområde som også er beskrevet i Udirs rundskriv (Udir-2-2010), der det står at det er den som krenker som er et problem, og at skolen må vurdere hvordan dette skal håndteres, noe som vil påvirke tiltakene som settes inn i arbeidet med elevenes læringsmiljø.

Rektor er usikker på om de klarer å fange opp alle elevene, og er redd for underrapportering fra lærerne. Det kan ligge en erkjennelse i det at det ikke alltid er like lett å oppdage om elever mistrives på skolen. At rektor reflekterer over dette, kan forstås som at hun er seg sitt ansvar bevisst, og at fokuset på elevenes psykososiale læringsmiljø ikke legges vekk, selv når det tilsynelatende virker greit. Som tidligere nevnt, kan det virke som rektor har det som målsetting at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd, og at hun legger vekt på det Grongstad (2009) påpeker, at det er viktig at det jobbes med miljøet på skolen for å nå målsettingen (ibid.). At rektor på skole 1 har mye skolefaglig kompetanse og også lederkompetanse, kan ha betydning for hennes refleksjon ved om de klarer å fange opp alle elevene. Det kan også være at hennes faglige kompetanse bidrar til at det arbeides aktivt og systematisk for å fremme et godt læringsmiljø for alle elevene, for som Møller (2011) påpeker, kan det synes som at rektors faglige autoritet er grunnleggende for at handlingsrommet som er gitt rektors rolle skal kunne utnyttes. Et eksempel kan være der rektor uttalte at krenkende atferd kan forstås ulikt. Hun virket klar på at ulik praksis er å forvente, og at hun derfor så viktigheten av at lærerne ikke jobber alene med elevene. Hun påpekte at organiseringen skal bidra til at lærerne utfyller og oppdrar hverandre på en god måte.

Det er å merke seg at det heller ikke kom frem noen motsetninger mellom rektor og lærernes forståelse av begrepet et godt psykososialt læringsmiljø ved skole 1. Det var enighet om at et godt miljø bidrar positivt i forhold til den psykiske helsen og i utviklingen av elevens selvbylde, samtidig som det fremmer gode læringsresultater. Flere av lærerne virket også veldig klare på at det er viktig å prøve å SE den enkelte elev slik eleven selv oppfatter seg og sin situasjon, som er i samsvar med rektors bekymring for om de klarte å fange opp alle elevene. Denne samstemtheten kan handle om at rektor har aksept blant lærerne for sin kompetanse, som Møller (2011) mener er viktig for rektors handlingsrom, og ved det har

lykkes med å formidle en yrkesetikk. Eller, det kan også være at både lærere og rektor ved skolen har en etablert forståelse for hva elevenes individuelle rettigheter innebærer. For som Langfeldt (2008(a)) hevder, er lærerprofesjoner knyttet til en stor grad av autonomi i sin yrkesutøvelse, som kan etablere standarder for korrekt yrkesmessig atferd. Det kan være at både rektor og lærere utøver en profesjonell yrkesutøvelse som innebærer at de har en autonom tilnærming. Det kan også tenkes at det er lærernes profesjonelle «ryggmargsrefleks» som kommer til uttrykk, ved at de ut i fra egen praksis, både individuelt og kollektivt, har en praksis som ivaretar hensynet til elevenes psykososiale læringsmiljø, noe som kan få betydning for det forebyggende arbeidet med elevenes læringsmiljø (Langfeldt, 2008(a)).

Rektor på skole 2 sier at det ikke bare er engler de har der, og ved det gir han uttrykk for å erkjenne at elever ikke bare er greie. Samtidig åpner rektor opp for at det bør være rom for en røffere tone blant elevene, som kan innebære at noen elever kan føle miljøet utrygt. Det kan tenkes at det i et slikt miljø kan skje gjentatte krenkelser som ikke oppdages fordi en del atferd regnes som akseptabelt. Dersom man forstår mobbing som gjentatt krenkelse, viser det at lærere og rektor ikke gjør jobben sin, hevder Alberti-Espenes (2012), men at de lar det skje igjen og igjen. Det kan virke som at rektor har tro på at elevene til en viss grad er selvregulerende, og «når det bobler litt over», så er det en naturlig del av et oppvekstmiljø, og at det ikke nødvendigvis innebærer en mobbingsproblematikk. Det er det Alberti-Espenes (2012) stiller spørsmål ved, og mener at det er de ansvarlige voksne som ikke handler på riktig måte når det først er mobbing etter gjentatt negativ atferd, og at skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet kan vanskeliggjøres dersom en bygger på Olweus (2000) definisjon av hva som karakteriserer utvikling av aggressiv atferd.

Det kan se ut til at rektor har en oppfatning som er lik Dan Olweus (2000) sitt syn, som mener at det ikke er snakk om mobbing dersom de involverte er fysisk eller psykisk jevnbyrdige. I Manifestet mot mobbing blir mobbing definert som gjentatt negativ eller «ondsinnert» atferd fra en eller flere, og som er rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Ser vi dette i forhold til hva rektor på skole 2 sier, at det å tillate en røff tone ikke nødvendigvis er negativt, bare de er trygge på hverandre, og at det er greit så lenge det er to jevnbyrdige gutter som barker sammen, kan det forstås som at rektors syn på mobbing er lik de etablerte begrepene og definisjonen som er beskrevet i det politiske mobbemanifestet og av professor Olweus. Hvordan en kan være sikker på at elever er jevnbyrdige kan handle om å kjenne elevene sær-

godt, eller evne å se, men det kan også ligge en oppfatning der om at en del atferd er akseptabelt. Rektor utdyper ikke nærmere hva det innebærer at elevene har det bra og er trygge på hverandre, og fokus på elevenes rett til et godt psykososialt miljø kommer lite fram, og han antyder også at fokuset på trivsel kan bli for stort. En noe manglende forståelse eller utdyping av elevenes rett, kan ha en sammenheng med at rektor ikke hadde hatt anledning til å delta på det interkommunale kurset, der Opplæringslovens (1998) kap. 9a sto på dagsordenen.

Når vi videre ser på det som kom frem på skole 2, så er ikke lærerne og rektor like samstemte. Rektor sier riktig nok at det er elevens subjektive opplevelse som definerer om han eller hun opplever at noe er en krenkelse, men uttaler også at noen tåler litt for lite. Lærerne på denne skolen har derimot en annen tilnærming. De legger vekt på at det er grunn til å reagere på «mindre» ting også, da dette kan være en av mange krenkelser som en elev opplever, og ved det åpner de opp for at enkelte elevers tegn på overreaksjon noen ganger kan ha en mer dyptliggende årsak som det er grunn til å finne ut av. Det kommer fram at lærerne på skolen har fått ulik informasjon om Opplæringsloven (1998) kapittel 9a, men de viser likevel til at de langt på vei imøtekommer lovens krav i praksis. Lærerne på skole 2 erkjenner i likhet med rektor på skole 1 at det ikke alltid er like lett å oppdage om elever mistrives på skolen, og lærerne på skole 1 har også i stor grad det samme synet. Det kan virke som at det Langfeldt (2008(a)) hevder, at lærerprofesjoner kan sørge for at de individuelt og kollektivt opprettholder krav til egen praksis som samsvarer med hva de mener er god praksis, har relevans. Selv om rektor ved skole 2 uttaler at noen elever tåler litt for lite, og at det å tillate en tøff tone ikke nødvendigvis er negativt, så har han også en oppfatning av at det er elevenes subjektive opplevelse som skal legges til grunn for om noe er en krenkelse. Men som beskrevet over, er hans oppfatning langt på vei i samsvar med etablerte mobbebegrep og definisjoner, og som han kan være påvirket av.

At rektor på skole 2 kan fremstå som litt på siden av hva alle de andre informantene fremlegger, betyr ikke nødvendigvis at hans syn ikke har et adekvat teoretisk fundament. Det som derimot kan være interessant, er om han som ansvarlig leder på skolen kan tilfredsstille lovens krav slik den er beskrevet i Opplæringsloven (1998) kapittel 9a, at det skal jobbes aktivt og systematisk for å ivareta alle elevenes rett til et godt psykososialt læringsmiljø. At skoleledere generelt ser ut til å ha god kunnskap om hovedbestemmelsene i loven, er et trekk Welstad (2011) fremhever, men at vurderinger og argumentasjon ikke alltid tar de hensyn

som loven legger opp til. Det kom frem at det var situasjoner der rektor på skole 2 la mindre vekt på elevenes subjektive opplevelse av situasjonen, og vektla hvordan andre elever opplever det eller forklarer det. Han stod også overfor et gjentakende problem som det virket som han syntes var vanskelig å håndtere. Slik denne situasjonen kan oppfattes, så vektla ikke rektor elevens forsøk på å formidle sin subjektive opplevelse, og videre viste rektor en tendens til å legge ansvaret over på eleven. Dersom elever oppfatter læringsmiljøet som dårlig, og opplever det Alberti-Espenes (2012) omtaler som gjentatt sosial sårbarhet, vil det være flere måter å kommunisere på som kan oppleves krenkende, det være seg ord, tonefall, blikk, stemmeleie etc.. Dette kunne vært et naturlig utgangspunkt i samtale med de som «det til stadighet er noe med». Det er elevenes subjektive opplevelse av situasjonen som skal ligge til grunn, og i Opplæringsloven (1998) § 9a-3 andre avsnitt, står det også at loven omfatter enkeltstående negative utsagn (Grongstad, 2009).

At lærerne på den samme skolen åpner opp for at enkelte elevers tegn på overreaksjon noen ganger kan ha en mer dyptliggende årsak som det kan være grunn til å finne ut av, kan bidra til å balansere hvordan skolen i sin helhet møter elevenes rett til å bli sett og hørt. Samtidig, og som tidligere nevnt, viser lærerne langt på vei å ha forståelse for det generelle kravet i Opplæringslovens (1998) § 9a-1, som presiseres i § 9a-3 første ledd, der kravet er at miljøet skal være slik at eleven opplever trygghet og sosial tilhørighet. Det kan være at lærere og rektor på skole 2 har ulik kjennskap til og også forståelse av loven, og som kommer noe fram når lærerne uttaler seg om handlingsplikten, der de viser til å ha god kjennskap til loven. Opplæringsloven har en rekke formuleringer som fordrer bruk av skjønn, og skjønnsmessige vurderinger vil kunne føre til at skoleledere og lærere tolker loven ulikt. Den pedagogiske kompetansen er mer praktisk rettet enn den juridiske, og har til hensikt å fortolke lovverket (Sivesind, 2009). Rektor på skole 2 sa at det var greit at lærerne overrapporterer noen ganger, slik han opplever det, fordi det ofte viste seg at de hadde rett, og det kan virke som at rektor noen ganger støttet seg til lærernes skjønn. Det er ikke grunnlag for å påstå at rektor ved skole 2 ikke kjenner til lovtekstens krav, men rektor kan være preget av å stå i et anstrengt forhold mellom styring av skolen og det lovpålagte arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet, elevenes individuelle rett (Engeland mfl., 2008). En skoleleder må ta hensyn til mange og dels motstridende interesser, som bl.a. faglige og økonomiske ressurser, elevenes psykososiale miljø og faglig utbytte (ibid.). Men som Welstad (2011) påpeker, må rektorene kjenne til og forholde seg til reglene og de skal kunne utvise et skjønn.

På skole 1 viste lærerne til noe ulik forståelse av begrepet handlingsplikt. Hva som er grunnen til at lærerne på skole 1 i mindre grad viste til lovtekstens formuleringer enn lærerne på skole 2, kan være at rektor og mellomlederne på den skolen i større grad håndterer saker der loven krever det. Skole 2 hadde nylig hatt tilsyn av fylkesmannen, og det kan også tenkes at det har vært spesifikke saker på skole 2 som har bidratt til at lærerne var mer oppdaterte. For som Welstad (2011) påpeker, blir jussen tydeligere i saker der fylkesmannen sender saker tilbake med krav om ny behandling. Uansett er det rektor som har ansvaret for elevenes rett til et godt psykososialt læringsmiljø og for den daglige gjennomføringen. Rektor må kunne ta avgjørelser på bakgrunn av ulike rettsregler, og selv om de færreste er jurister må de ha kunnskap om en rekke juridiske emner (ibid.). Rektorene skal med sin pedagogiske kompetanse kunne fortolke lovverket



Det har vært viktig å finne ut hvordan det arbeides med det psykososiale læringsmiljøet, hva de faktisk gjør for å følge opp elevenes rettigheter. Enkelte tiltak kan ses på som både forebyggende og i tillegg ha en kartleggingsfunksjon. Kartlegging av læringsmiljøet vil kunne danne grunnlag for tiltak i skolens forebyggende arbeid knyttet opp mot elevenes psykososiale læringsmiljø.

Begge skolene i undersøkelsen kunne vise til en rekke tiltak som var satt i system, med det som hensikt å ivareta elevenes psykososiale læringsmiljø, noe de forebyggende tiltakene skal bidra til (Grongstad, 2009). Rektor ved skole 1 uttrykker klart at en god inspeksjonsplan er et godt og viktig verktøy for å avdekke klanderverdige forhold elevene i mellom, og at den største utfordringen ligger i å oppdage negativ atferd som ikke er utagerende. Formålet med inspeksjonen er i første rekke å avdekke forhold som kan være av betydning for elevenes psykososiale læringsmiljø, og hun ga uttrykk for at lærerne viser stor vilje til å gripe inn dersom de oppdager situasjoner som tilsier dette, noe som er i tråd med Olweus (2000) oppfatning.

Rektor ved skole 2 trekker også frem inspeksjon som viktig, og i den sammenhengen kan det være interessant å se på et av trivselstiltakene han har iverksatt ved skolen, å utvide områdene der elevene kan oppholde seg i pausene. Dette kan bidra til mer uoversiktlige forhold ved skolen, og gjøre det vanskeligere å oppdage atferd som kan være negativ i forhold til det psykososiale læringsmiljøet. Skolen kan ikke ha full oversikt over elevene og deres atferd til enhver tid (Grongstad, 2009), og Olweus (2000) fremholder det som viktig at skolen bør ha færrest mulig «risikoområder», og viser med det til skjulte plasser ved skolen der mobbing kan skje uten at de voksne har oversikt over det. Ser en dette i forhold til trivselstiltaket rektor ved skole 2 har iverksatt, å åpne opp for et større areal der elever kan oppholde seg, kan en anta at det kan eksistere såkalte risikoområder ved denne skolen, noe som kan føre til at et tiltak som er satt i verk for å øke elevenes trivsel, også *kan* få motsatt effekt. Ser vi det i forbindelse med det rektor sier, som vi allerede har vært inne på, at «litt røff leik mellom elever er greit, så lenge de er trygge på hverandre», kan tiltaket åpne opp for at negativ atferd kan foregå over tid og kanskje ikke bli oppdaget. Det kan også være å ane konturene av et motsetningsforhold mellom lærernes og rektors oppfattelse av hva en skal reagere på, for som tidligere omtalt, så mener lærerne på skole 2 at det er grunn til å reagere på mindre ting også, da det kan være en av mange krenkelser en elev opplever å være utsatt for. Som Olweus (2000) sier, vil det å unnlate å gripe inn være det samme som å godta uakseptabel oppførsel, og kunne gi signaler om at slik atferd er innenfor reglene. Det å legge til rette for et mer uoversiktlig miljø er ikke nødvendigvis en positiv tilnærming til problemet, og det kan slik sett være at rektor ved skole 2 ikke ivaretar sitt ansvar på en forsvarlig måte.

Lærerne ved skole 2 uttrykker også at de har fått mer inspeksjon i senere tid, noe som går på bekostning av andre oppgaver, men gjennom å involvere elevene i disiplineringsarbeidet kan økt inspeksjon som kontrolltiltak erstattes av at elevene opplever større fellesskap (Power, 1997). Rektor ved skole 2 fortalte at de per dags dato hadde et ufullstendig ordens- og oppførselsreglement, som blant annet inneholdt konsekvenser for ikke-eksisterende bestemmelser. Dette skulle redigeres, men han antydte ikke tidsperspektiv eller noen grad av elevmedvirkning. Ved skole 1 uttalte rektor at de hadde utarbeidet samme ordens- og oppførselsreglement ved alle ungdomsskolene i byen, uten å antyde at det hadde vært noen grad av elevmedvirkning. Dette ble også underbygd av utsagn fra lærerne, der de uttrykte at de hadde laget dette selv. I dette tilfelle kan det se ut som ingen av skolene involverer elevene i disiplineringsarbeidet, dvs. arbeid i forhold til ordens- og oppførselsreglement, noe som i følge Grongstad (2009) er et krav i Opplæringsloven (1998), og som kan være vesentlig



for å lykkes i arbeidet med skolemiljøet (Grongstad, 2009). Det kan se ut til at ingen av skolene vi undersøkte benytter elevmedvirkning, og at de derfor kan gå glipp av en slags «selvoppdragelseseffekt» blant elevene (Power, 1997). Selv om skolenes inspeksjonsplan er omfattende og kan føre til en noe større arbeidsbyrde for lærerne, kan det likevel antas at en får det tilbake i form av et bedre psykososialt læringsmiljø og større trivsel blant elevene, da økt lærertetthet og inspeksjon kan bidra til å skape et bedre samarbeid mellom skolens ulike parter (Dale, 1997).

I forlengelsen av dette er det naturlig å rette blikket mot skolenes mange ulike trivselstiltak, som også er nedfelt i skolenes handlingsplaner, på lik linje med trivsels- og mobbeundersøkelser. Tiltakene inngår som en del av skolenes systematiske arbeid, med rektor som ansvarlig, og skal bidra til å fremme et godt psykososialt miljø ved skolen, noe Møller (1996) også uttrykker. Begge skolene i vår undersøkelse viser til gode rutiner i forhold til overgangen mellom barne- og ungdomsskole, men Skole 2 har, så vidt vi ser det, flere viktige trivselstiltak umiddelbart etter oppstart i 8. klasse, der hovedfokus er å skape trygghet og bygge relasjoner. Det kan se ut til at elevene ved skole 2 involveres mer i trivselsarbeidet, noe Grongstad (2009) også trekker frem som vesentlig for å lykkes. Det sterke fokuset på relasjonsbygging ved skole 2 kan antas å ha god forebyggende effekt, og virke fremmende på det psykososiale læringsmiljøet ved skolen, noe Alberti-Espenes (2012) også hevder. Ingen av skolene i vår undersøkelse var for tiden involvert i noen av de etablerte «mobbeprogrammene», og det kan se ut til at de vektlegger lærernes pedagogiske og didaktiske kompetanse i det forebyggende arbeidet, noe Alberti-Espenes (2012) også fremholder som en bedre løsning.

Når det gjelder håndtering av elevsaker viser begge skoler til fastlagte prosedyrer for dette. For å avdekke uheldige forhold, blir særlig resultatoppfølgingen ved skole 1 trukket fram som et godt tiltak, og de er av den oppfatning at det meste avdekkes her. Som skoleleder i en kommune med tydelige føringer om forventet resultatproduksjon, fremstår hun som svært bevisst sitt ansvar i forhold til arbeidet med elevenes psykososiale læringsmiljø, og ser ut til å utnytte dette handlingsrommet på en adekvat måte (Engeland mfl., 2008). Selv om kommunen har store forventninger om resultatproduksjon, ser en at gjennom resultatoppfølgingen av hver elev, som også omfatter fravær og andre forhold av betydning, også kan fremme et godt psykososialt miljø, og dermed ikke legger en demper på skoleleders ansvar i forhold til dette arbeidet (Elstad, 2008).

Elevundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet skal gjennomføres hvert år på 10. trinn, og kan være viktig når det skal settes konkrete mål for arbeidet med elevenes psykososiale læringsmiljø. Det er et krav at skolen skal ha konkrete resultatmål for slikt arbeid, og rektor ved skole 1 uttalte at de i år skulle ha større fokus på elevenes trivsel med lærer, og heve dette resultatet fra sist vår. Ved skole 2 gav ikke rektor uttrykk for at de benyttet undersøkelsen på tilsvarende måte. Derimot var det et kommunalt mål at ingen skulle svare positivt på at de ble mobbet. Forskjellen mellom skolene i vår undersøkelse ligger i første rekke på grad av målbarhet. Elevundersøkelsen fra Udir gir resultater i form av konkrete verdier der det er lett å observere endringer, mens «at ingen skal svare positivt på at de blir utsatt for mobbing» ikke har tilsvarende målbarhet. Det gir skole 1 en større mulighet til å se om iverksatte tiltak bidrar til endring, enten av negativ eller positiv art, enn det skole 2 har.

Rektor ved skole 1 understreker at resultatenes målbarhet er viktig. Skolen kan dermed benytte disse til å vurdere kvalitetsutviklingen ved skolen (Engeland mfl., 2008), og sette konkrete mål for arbeidet videre. Det kan se ut til at hun benytter resultatene i utviklingsorienterte arbeidsprosesser ved skolen, og ikke ser dette som et kontrolltiltak, noe som er det motsatte av det Engeland, Langfeldt og Roald (2008) hevder at ofte er tilfelle. Dermed kan det se ut til at hun utnytter dette i større grad enn rektor ved skole 2. Han konstaterer at det er en viss andel elever som ikke trives på skolen, men forklarer dette med at noen elever ikke tar undersøkelsen på alvor, og at manglende trivsel er et problem for hele skole-Norge, i stedet for å konkretisere et resultatmål på bakgrunn av undersøkelsen, og iverksette tiltak på bakgrunn av dette.

Rektor har hovedansvaret for at elevene har et godt psykososialt læringsmiljø, men som Grongstad (2009) også påpeker, er dette et ansvar som deles med lærerne, elevene og de foresatte. For å trekke de foresatte med i arbeidet med læringsmiljøet, er en avhengig av et visst engasjement fra disse, noe som viste seg å være svært ulikt ved de to skolene i undersøkelsen. I følge rektor på skole 1, sliter de med manglende engasjement fra de foresatte, som gav uttrykk for at det er de ansatte ved skolen som kan dette best. Tilrettelegging for lek, helse og trivsel ble tidligere sett på som et familieanliggende, men har nå blitt en viktig del av skolehverdagen, noe også Sundli (2007) påpeker. Skolene får stadig større utfordringer, og det kan se ut til at de ikke i stor nok grad utnytter handlingsrommet i samspillet mellom profesjonsgruppene, elevene og foreldrene, slik Engeland, Langfeldt og

Roald (2008) uttrykker det. Rektor ved skole 1 uttrykte at det skulle utarbeides et årshjul som er mer forpliktende for medlemmene i FAU, og sette større krav til de foresatte som samarbeidspartnere, og på denne måten i større grad få utnyttet potensialet disse har som bidragsyttere i arbeidet med læringsmiljøet ved skolen. Ved skole 2 viser de foresatte et svært stort engasjement, noe som gjør det mulig å iverksette trivselstiltak som involverer de foresatte. Dette kommer særlig til uttrykk når det gjelder ulike sosiale sammenkomster, selv om disse ikke nødvendigvis finner sted innenfor skoletiden. Det kan synes som om skole 2 har et større handlingsrom for å bygge gode og viktige relasjoner blant elever og foresatte. Dette kan det se ut til at skole 2 har sett verdien av, og benytter mulighetene som ligger i samspillet mellom profesjonen, elevene og de foresatte, ved aktivt å bruke kreftene i myndiggjorte ansatte og innbyggere som deltakere (Engeland mfl., 2008).

Ved begge skolene vi undersøkte, fikk vi inntrykk av at det var lav terskel for å involvere de foresatte, og at henvendelser raskt ble tatt tak i. Rektor ved skole 1 poengterte at rask reaksjon kan forhindre større konflikter, noe også Welstad (2011) fremhever som viktig. Rektor ved skole 2 gir uttrykk for at nylig gjennomført tilsyn fra Fylkesmannen har ført til at skolen nå har utarbeidet et bedre system for dokumentasjon i forhold til elevsaker. Han nevner skjema nummer to, som er oppfølging av sak. At de ikke har tatt i bruk det skjema tar rektor som et tegn på at sakene løser seg. I tilfelle, kan det se ut til at systemet virker etter hensikten. Som Sivesind (2009) hevder, er hensikten med økt tilsyn å kontrollere om skolene har et forsvarlig system for å sikre elevene et godt psykososialt miljø, og vi ser at begge skoler nå har et økt fokus på dokumentasjon, noe Engeland mfl. (2008) fremhever som stadig viktigere, i en skole der enkeltelevne har fått større rettigheter, og de foresatte har blitt mer rettighetsorienterte, noe Engeland mfl (2008) beskriver som at borgerne kan ses på som konsumenter som krever det staten har lovet. Dette setter igjen store krav til skolelederes kompetanse, i forvaltningen av et skolesystem som er regulert av en mengde lover og regler, slik Welstad (2011) redegjør for.

En annen forskjell mellom skolene i undersøkelsen fant vi i håndteringen av saker som foregikk utenfor skoletid. Rektor ved skole 1 var av den oppfatning at dersom en hendelse kunne ha innvirkning på involverte elevers oppfattelse av det psykososiale læringsmiljøet ved skolen, ble den håndtert på lik linje med saker som oppstår i skoletiden. Rektor ved skole 2 uttrykte frustrasjon over at dersom episoder oppstår utenfor skolen, er det likevel skolen som må ordne opp. Som Møller (1996) uttrykker, blir det forventet at skolene løser de problemene

samfunnet ikke mestrer, og at skolene må gjøre seg fortjent til respekt gjennom måten den løser oppgavene på (Aasen, 2006). Vi ser her en rektor som tar saker utenfor skolens direkte ansvarsområde på alvor, og dermed handler i tråd med samfunnets forventninger, mens rektor ved skole 2 gir uttrykk for at det kan virke noe urettferdig å pålegge skolen slike oppgaver. Grongstad (2009) sier at det sosiale fellesskapet og den sosiale tilhørigheten skal virke fremmende på helse, trivsel og læring, og dermed vil det være naturlig å trekke inn problemer som oppstår også utenfor skoletid, så lenge dette kan ha en negativ effekt på elevenes læringsmiljø, ellers gjør en ikke den jobben en er satt til å gjøre som ansvarlig skoleleder.



Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen (Grongstad, 2009), og det har vært viktig å finne ut hvordan rektorene opplevde og forholdt seg til skoleeiers forventninger om økt læringsutbytte, samtidig å bli stilt til ansvar for elevenes psykososiale miljø. Vi undersøkte også om det var samsvar mellom lærerne og rektor ved skolene.

Det er en lederutfordring i skolen i dag at elevenes resultater forbedres (Møller, 1996), og skoleeierne i de to kommunene vi har foretatt undersøkelser i har forventninger om bedre læringsresultater, men med ulikt trykk mot skolene. Ingen av rektorene eller lærerne er helt enig i skoleeiers resultatfokus, og samlet sett forfekter alle informantene at det er elevenes situasjon og opplevelse av læringsmiljøet som betinger muligheten for å øke læringsresultatet. Det kan synes som at med økt grad av desentralisering, så kan rektor bli stående med en fot i hver leir, som mekler mellom profesjonen og det kommunale byråkratiske system (ibid.). Det psykososiale miljøet handler om elevenes opplevelse av læringssituasjonen, og både lærerne og rektorene har det som fundament. Men det er i spenningsfeltet mellom forvaltning, profesjon og tradisjon handlingene formes, og hvilken del som tillegges størst vekt (ibid.) kan se ut til å være noe ulikt, selv om alle grunnleggende sett mener det samme, noe vi belyser i det følgende.

Hovedansvaret for elevenes skolemiljø ligger hos skoleeier (Grongstad, 2009). I følge rektor på skole 1 har ikke skoleeier inngående kunnskap om kravene i Opplæringsloven kapittel 9a, men at de var opptatt av kostnaden ved en eventuell sak og korrekte systemer. At skoleeier er opptatt av korrekte systemer kan vise at de til en viss grad tar det ansvaret, og at kunnskapen om kravene i loven er økende kan også virke lovende. Men at kunnskapen ikke er oppdatert kan forstås som at skoleeier ikke har satt seg inn i skolens lovpålagte og komplekse oppgave, og samhandlingen mellom rektor og kommuneadministrasjonen kan bli utfordret. Fokus hos skoleeier er rettet mot resultatproduksjon som er målbar. Det som kanskje ikke har fått like stor oppmerksomhet er resultatene som kommer fram i elevundersøkelsen fra utdanningsdirektoratet, der elevene skal svare på hvordan de opplever det psykososiale læringsmiljøet ved skolen. Disse resultatene kunne gitt verdifull informasjon til skoleeier. Det kan være å anta at kommunenes utfordringer er så omfattende at det kan bli vanskelig å finne adekvate arbeidsformer i forhold til utfordringens kompleksitet (Engeland mfl., 2008), men rektor må forholde seg til skoleeier som hun opplever kun har vært opptatt av resultater. Rektor uttrykker at kommunens fokus på å nå resultater kommer i konflikt med hvordan hun tenker det bør jobbes med skole, og at det ikke nødvendigvis bare er sunt med konkurranse mellom elever slik skoleeier vil ha det til. Det kan se ut til at hun mener det kan gå ut over elevenes helse og trivsel, og rektor har et selvstendig ansvar for å ivareta elevenes individuelle rett til et godt læringsmiljø (Grongstad, 2009). Ansvarsstyringen kan det se ut til har bidratt til et anstrengt forhold mellom styringen av skolen og rektors lovpålagte arbeid (Engeland mfl., 2008).

Skoleeier til skole 2 har hatt som mål å være best i fylket på resultatoppnåelse, ifølge rektor på skole 2. Der kommuner utøver aktiv skoleeierpolitikk og former for ansvarsstyring, kan skoleeier fremstå med styrket troverdighet i trykk og forventninger som rettes mot skolene, som på den annen side kan oppleves problematiske av skolens aktører, hevder Eyvind Elstad (2008), og troverdigheten opprettholdes når styringsprinsippene oppfattes av rektorer som ufravikelige. Det kan synes som at styringsprinsippene ikke oppfattes av rektor som ufravikelig, noe Elstad (2008) trekker fram som betydningsfullt for hvordan aktørene forholder seg ansvarsstyringssystemet. Rektor på skole 2 sier han har dempet skoleeiers ambisjonsnivå, og ved det kan det antas at kommunen ikke er utøver av en aktiv skoleeierpolitikk som retter fokus mot resultatproduksjon. En av lærerne på skolen trekker frem at han vet om skoler som blir drilla på nasjonale prøver, - *da melder vi oss ut..*, sier han, og det kan se ut til at rektor og lærere er samstemte. Hvordan den faglige dialogen mellom

rektor og skoleeier har vært ført har ikke vi noe grunnlag for å si noe om, men det kan være relevant å trekke inn teori om skoleeiers potensielle handlingsrom, fordi mulighetene synes å ligge i et kunnskapsutviklende samspill mellom politikk og administrasjon (Engeland mfl., 2008). Samspillet kan det tenkes kunne fått betydning for rektors arbeid og ansvar i forhold til forebyggende tiltak med det psykososiale læringsmiljøet, men det synes som om kommunen utnytter mulighetene i liten grad.

Både rektorene og lærerne på skolene vi har intervjuet uttaler at de er opptatt av en helhet, og et dekkende utsagn kan være der rektor på skole 1 sier, - *skolen skal være for alle*. I følge Udirs rundskriv har det sosiale fellesskapet og den sosiale tilhørigheten positive effekter på barns læring, og rektor på skole 1 trekker frem at skoleutvikling er avhengig av læreren. Hennes oppfatninger er ved det sammenfallende med Langfeldts (2008(a)) antydninger om at det viktigste middelet for å skape gode resultater i skolen, innebærer at man må gi rom for lærernes autonomi. Lærerne på samme skole har i følge rektor undret seg over hva skoleeier vil med skolen, og om de er viktige i det hele tatt. Vi ser i større grad helheten enn det som blir trykket nedover oss, blir det sagt, som viser til at de ser læringsmiljøet i et bredere spekter enn å ha fokus på resultater. På bakgrunn av lærernes uttalelser, kan det se ut til at de føler seg overkjørt, og at skoleeier ikke har tillit til dem som profesjonelle yrkesutøvere. Balansen er om de velger å stå på eller å trekke seg tilbake - en fortsatt lojalitet eller opposisjon, for de ideer og den forståelsen de har som utfører arbeidet er et element som vanskelig lar seg erstatte (Langfeldt, 2008(b)). Skole 1 ligger i en kommune som fører en aktiv skoleeierpolitikk, der delegert ansvarsstyring er vektlagt. Det er av den grunn interessant at lærerne på skole 1 gir uttrykk for i stor grad å være autonome i sin yrkespraksis, om det kan handle om en opposisjon, og ved det fremstå som «immune» overfor skoleeiers ledelse. Det kan også være at deres profesjonelle «ryggmargsrefleks» sørger for at de individuelt og kollektivt opprettholder krav til egen praksis som samsvarer med hva de mener en god praksis tilsier, slik Langfeldt (2008(a)) legger det frem. Han hevder også at en ansvarsbevisst lærer vil bevege seg fra kontroll mot tillit, noe som ikke er i betydning av å være underdanig. «Tvert om, det er gjennom å gi røst til motargumenter at man bidrar til å styrke både ledelse og fellesskap» (Langfeldt, 2008(a), s. 145).

Skoleeier hadde i utgangspunktet ikke åpnet opp for dialog, i følge rektor, noe som kan gi rektor en utfordring i møte med de *autonome* lærerne og skoleeiers manglende vilje til å inngå en dialog med profesjonen. Det kan se ut som at rektor er avhengig av å utnytte sitt

handlingsrom, noe hun selv også gir uttrykk for, for å kunne ivareta sitt ansvarsområde med å følge opp elevenes læringsmiljø. – *Tiltaka er opp til oss, bare vi når målet*, sier rektor, og viser ved det at hun langt på vei har tilpasset seg kommuneadministrasjonen, samtidig bruker hun sin profesjon til å ivareta oppdraget hun har som rektor. Undersøkelsen viser ikke til at det er noen store motsetningsforhold mellom rektor og lærere ved skole 1, de er alle av den oppfatning at det er elevens opplevelse av læringsmiljøet som betinger muligheten for å øke læringsresultatet. Slik sett kan det oppfattes som at rektor og lærere står sammen mot skoleeiers føringer, fordi de mener at det ikke bare er sunt med konkurranse mellom elever slik de opplever skoleeiers fokus.

Rektor på skole 2 sier han har dempet resultatfokus for fordi han mener at det er viktigere å se på forutsetningene for resultatene, og det kan antas at det er gjort til fordel for skolemiljøet. Det kan være å se rektors valg i lys av teorien om at resultatstyring kan bidra til å binde opp læringsarbeidets mangfoldige muligheter, og at et slikt system ikke åpner opp for mangfold og variasjon (Bachmann mfl., 2008). Det som fremkommer som et paradoks er at han samtidig vektlegger aktiviteter som foregår utenfor skoletiden, tilrettelagt for de skoleflinke, der det er de som er prestasjonsyterne. Det kan synes som at han mener at dette er aktiviteter som skal fremme et godt skolemiljø for alle. De elevene som ikke har de samme forutsetningene som de skoleflinke, kan i dette bildet se ut for ikke å bli fanget opp av systemet, ved å anta at de ikke i så stor grad er deltakende i aktiviteter det satses mye på. Men, som tidligere nevnt, kan det også være at rektor ser verdien av det store engasjementet hos de foresatte, og benytter de mulighetene som ligger i samspillet mellom profesjon, elever og foresatte, ved aktivt å bruke kreftene i myndiggjorte ansatte og innbyggere som er deltakere (Engeland mfl., 2008). Derimot inntar lærerne ved denne skolen en annen holdning. Det jobbes mye med klassemiljøet, og lærerne føler også at de har støtte av rektor når de over tid nedprioriterer faglige prestasjoner for å jobbe mye med det. Det kan tenkes at rektor har sett behov for å dempe resultatfokus for at det ikke skulle gå utover lærernes jobb med elevenes skolemiljø. Sett i sammenheng med at skolen akkurat hadde hatt tilsyn, kan han ha valgt at det var viktig arbeid nå. Rektor viser til å ha tillit til lærerne på skolen, og også motsatt, og at rektor har tatt et valg vil si at det er det valget som får betydning, og som påvirker handlingsrommet for dem som ledes (Langfeldt, 2008(a)).

På begge skolene vi undersøkte kommer det til uttrykk en frustrasjon over at skoleeier ikke helt forstår skolens kompleksitet. Rektorene kan det se ut for har ulike muligheter for å påvirke skoleeierne i kommunen, og også ulike måter å innordne seg skoleeiers forventninger. Hvordan rektorene tar ansvar for arbeidet rettet mot forebyggende tiltak for å utvikle et godt læringsmiljø for elevene, kan avhenge av aktørenes samhandling, som begrenser og gir muligheter samtidig. Kompetanse er viktig for den dialogen som føres (Møller, 2006), og det kan være at rektorene vi intervjuet forstår ting ulikt på bakgrunn av ulik kompetanse, og at den kommunikasjonen de møter skoleeier med er preget av det. Skoleleder på skole 2 hadde ingen formell skolelederutdanning, men hadde studiepoeng i administrasjon- og ledelse. Skoleleder på skole 1 hadde skolelederutdanning, og hun fremstod som kunnskapsrik og reflektert under hele intervjuet.

Det kom fram at rektor på skole 1 hadde mye lederkompetanse, men ikke den type lederutdanning som skoleeier foretrakk, og av den grunn hadde hun blitt pålagt å ta lederutdanning arrangert av kommunen, selv om hun hadde tilsvarende fra før. Det kan være som Aasen (2006) påpeker, at lederegenskapene som foretrekkes av skoleeiere kan forstås som uavhengig av profesjon, som i betydningen er faglig dyktighet, verdiforankrede visjoner og tilrettelegging av et godt faglig arbeidsmiljø som viktig kompetanse. Slik Aasen (2006) beskriver utviklingen av skolelederyrket, vil den profesjonelle skolefaglige lederrollen trolig bli mindre gangbar, og ledelse uten skolefaglig bakgrunn, men med sterkt resultatfokus, i større grad bli vektlagt. Det kan se ut til at det er tilfelle i denne kommunen. Skoleeier viser til en styringsmodell som fremmer en lederrolle hvor lojaliteten ligger i målrasjonaliteten, og kan forstås som en funksjon uavhengig av profesjon (Aasen, 2006), og som har fått betydning for rektors arbeid med elevenes psykososiale miljø. Som det kommer fram av drøftingen tidligere, ønsket rektor at elevenes trivsel var bedre på skolen, fordi det har sammenheng med elevenes læringsutbytte, og hun er klar på at målstyring ikke nødvendigvis er den beste måten å drive en kunnskapsbedrift på.

Men rektor sier hun er lojal i forhold til det som besluttes, og har valgt å jobbe med sitt personale og bygge bro mellom instanser. Selv om en av lærerne på skole 1 sier at de ikke lar seg presse så veldig, kan denne uttalelsen ses i sammenheng med at de fortsatt er i en prosess, der rektor hele tiden har måttet trykke lærerne på at de skal ivareta elevenes trivsel og sosiale sider også. Hennes måte å møte utfordringene på kan bidra til å åpne opp for nye muligheter til å utvikle et godt læringsmiljø for elevene, og fungere som en «døråpner» til skolen som



system ved å fremstå som en kompetent person som kan delta i en dialog om utdanningens kvalitet (Møller, 2006). Selv om skoleeier i denne kommunen har et stort resultatfokus, kan det se ut til at rektor er bevisst det ansvaret hun har for elevenes generelle skolemiljø, og besitter det Aasen (2006) etterlyser, som faglig dyktighet, verdiforankrede visjoner og tilrettelegging av et godt faglig arbeidsmiljø. Det kan virke som det også er kommet til en bedre samhandling mellom kommune- og skolenivå etter hvert, og at det underveis i prosessen har gått seg til. Lærerne har fått et mer bevisst forhold til elevenes læringsutbytte nå, mener rektor, og at de jobber for samme mål. At lærerne opplever at det har blitt brukt mer tid på elevsaker med psykososialt fokus nå enn tidligere, kan forstås slik at kommunens fokus på resultatoppnåelse de siste årene kan ha bidratt til økt fokus på elevenes psykososiale miljø også, eller at de bare har blitt mer bevisste på det.

Rektorene vi intervjuet stod overfor ulike samhandlingsutfordringer, de løste oppgavene forskjellig, og generelt fremstod de som ulike lederskikkelser. I teorien vi har presentert kommer det fram ulike syn på ledelsens betydning. Elstad (2008) indikerer at ledelsens innvirkning på elevenes læring er omstridt forskning, og Langfeldt (2008(a)) gir også uttrykk for å være av samme oppfatning. Aasen (2006) mener at skolen i mye større grad selv må gjøre seg fortjent til respekt, og vektlegger profesjonsrettet lederkompetanse. Hvordan rektor skal forholde seg til kompleksiteten av forventninger forutsetter kompetansebygging, mener Kirsten Sivesind (2006). Vår studie består av et lite utvalg, og begrenser seg til disse to rektorene som ledere, men det kan synes som at rektorenes faglige autoritet er grunnleggende for at handlingsrommet skal kunne utnyttes, slik Møller (2011) hevder, men at profesjonsrettet kompetanse er av betydning, som er det Aasen (2006) etterlyser.

## 7 Oppsummering av drøfting

De tre forskningsspørsmålene vi har brukt som utgangspunkt for analysen har hatt til hensikt å bidra til å definere og identifisere problemstillingen. Vi vil her trekke ut de viktigste momentene fra drøftingen og se det opp mot problemstillingen; - hvordan rektorene og lærerne forstår, arbeider med og stilles til ansvar for et godt psykososialt miljø.

Rektorene har ulik kompetanse, og det synes som at det gir seg utslag i måten de tenker og handler på. Rektor på skole 1 har skolelederutdanning, og viser til å være rasjonell og løsningsorientert i møte med de ulike utfordringene, og fremstår som bevisst på det ansvaret hun har for elevenes generelle skolemiljø. Hun jobber for å *bygge bro* til nivået over, for som denne rektoren påpeker, så må en ha to tanker i hodet på en gang, både kvaliteten på undervisningen og elevenes psykososiale miljø. Det kom fram at kunnskapen om kapittel 9a var økende hos skoleeier, men at de i utgangspunktet ikke hadde satt seg inn i skolens lovpålagte og komplekse oppgave, samtidig ble rektor pålagt å ta lederutdanning arrangert av kommunen, selv om hun hadde en solid profesjonsrettet lederutdanning fra før. Det kan se ut til at skoleeier fremmer en lederrolle hvor lojaliteten ligger i målrasjonaliteten, og som kan forstås som uavhengig av profesjon. Når rektor har håndtert utfordringene kan hennes faglige lederutdanning ha hatt betydning, og at det er denne kompetansen som har gjort henne i stand til å komme de kommunale resultatforventningene i møte, samtidig som hun har fokus på elevenes rett til et godt miljø. Ved det kan hun fremstå som deltakende i en dialog om utdanningens kvalitet, og fungere som «døråpner» til skolen som system (Møller, 2006). Rektor på skole 2 har ingen formell skolelederutdanning, men som ikke betyr at han ikke ivaretar sitt mandat. Det kan se ut til at denne rektoren har tatt ansvar for, og også prioritert å jobbe mer med elevenes rett til et godt læringsmiljø. Det kan være at han derfor har sett det nødvendig å *dempe* det resultatfokuset skoleeier hadde, slik han fremla det, for å prioritere arbeidet med elevenes miljø. Samtidig hadde skoleeier satt i gang et kompetanseløft i forhold til kapittel 9a, og det kan være at skoleeier her var seg mer bevisst kunnskapens betydning for en ansvarlig drift av skolen enn det rektor så behov for, da han ikke hadde prioritert å delta på kurs.

Rektorene i vår undersøkelse har måttet forholde seg til kommuneadministrasjoner som har og *har hatt* forventninger om bedre læringsresultater, med mål om å bli «best», men med stor

forskjell i trykk mot skolene. Rektorene opplever sitt ansvarsområde noe annerledes enn det kommuneadministrasjonen legger føringer for, og tar i bruk handlingsrommet de har til å utøve arbeidet ut i fra sitt skjønn. Alle våre informanter, både lærerne og rektorene fremstår som klare på at elevenes opplevelse av læringsmiljøet kan bidra til å øke læringsresultatene. Det er ikke bare sunt med konkurranse mellom elever, blir det hevdet, og er en uttalelse som kan være dekkende for alle informantenes grunnleggende oppfatning. Deres syn kan forstås som at det sosiale fellesskapet og den sosiale tilhørigheten har positiv effekt på barns læring. Vi sitter igjen med opplevelsen av at profesjonen, rektorer og lærere, besitter en autonom handlemåte i møte med skoleeier, som de opplever ikke forstår skolens kompleksitet. Skolens strategi, virker det som, er å ta tilbake en kontroll, men rektorene tok i bruk ulike metoder, som også var betinget av hvor aktiv skoleeier var. Skolens strategi i møte med skoleeiers forventninger er, sagt på en annen måte: - Vi hører hva dere sier, men vi skjønner at dere ikke forstår, og derfor må vi velge å ta det ansvaret, - vi skal ivareta elevenes trivsel og sosiale tilhørighet også. Tiltakene er opp til oss, og vi skal selvfølgelig jobbe for det.

Hva skjer og hva gjør skolene da?

Hvordan rektorene og lærerne forstår et godt psykososialt miljø kan få betydning for hva de gjør, og de valg rektor tar får betydning for hvordan det jobbes med miljøet. En målsetting for skolen er at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd, og alle informantene gav uttrykk for at den usynlige mobbingen var en utfordring. Det kom fram at rektorene hadde noe ulik forståelse av atferdsutfordringene på skolen, og først og fremst i forhold til hvordan den enkelte elevs atferd kan oppfattes og forstås. Lærerne derimot, på begge skolene, viste til å ha en forholdsvis felles grunnleggende oppfatning av hva et godt miljø for den enkelte elev kan betegnes som. Det kan se ut til at det er de skjønnsmessige vurderingene som fører til at rektorene tolker ting ulikt, og det er den pedagogiske kompetansen som har til hensikt å fortolke lovverket (Sivesind, 2009).

Rektor på skole 1 la vekt på at det var en tendens til å «underkjenne» problemer hos den som mobber. Det syntes som at hun erkjente at det var *to parter* med ulikt behov som skulle ivaretas, og at hvordan mobbingsproblematikken ble håndtert kunne få betydning for det generelle miljøet på skolen. Det er også et problemområde Utdanningsdirektoratet har satt fokus på, at det er den som krenker som er et problem, og at skolen må vurdere hvordan det

skal håndteres. Alberti-Espenes (2012), en av teoretikerne vi har vist til er kritisk til den etablerte oppfatningen av hva mobbing er og hvordan en beskriver de som mobber. Det han retter fokus på, er også det rektor framhevet, at det er viktig hvordan en forstår begrepet «mobber», fordi det har betydning for hvordan en skal reagere på slik atferd. Rektor stilte også spørsmål ved om de klarte å fange opp alle elevene. Krenkende atferd kan forstås ulikt, mente hun, og at ulik praksis hos lærerne var å forvente. Derfor så rektor det som viktig at lærerne ikke jobbet alene med elevene, og at det var organiseringen som skulle bidra til at lærerne utfylte og oppdro hverandre på en god måte. Dette samsvarte med det lærerne sa. De var også bekymret for om de klarte å fange opp alle, og var opptatt av at det var viktig at de evnet å SE den enkelte elev. Det så ut til at både rektor og lærere på denne skolen hadde som ønske og mål at skolemiljøet skulle være fritt for destruktiv atferd, men at noe ulik praksis, i tillegg til at den usynlige mobbingen kan være et problem, er noe av utfordringen de sto overfor. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen, og det er å merke seg at rektors ønske var at elevenes trivsel på skolen var bedre, fordi det hadde sammenheng med elevenes læringsutbytte. Det kan forstås som at hun så et potensiale der i forhold til bedre læringsresultater, og dernest å komme skoleeiers forventninger i møte.

Rektor på skole 2 sa at det var elevenes subjektive opplevelse som skulle legges til grunn for om det var en opplevd krenkelse, samtidig gav han uttrykk for at noen elever tålte litt for lite, og at en røff tone ikke nødvendigvis var negativt, bare de var trygge på hverandre og var jevnbyrdige. Det kom også fram at det var elever det «stadig var noe med», som kan forstås som at konflikter har eskalert, og at det derfor var blitt vanskelig å håndtere det. I vår drøfting trakk vi inn teori som utfordret den etablerte definisjonen av hva mobbing er, der det blir hevdet at det er den ansvarlige voksne som ikke handler på riktig måte når det først er mobbing etter gjentatt negativ atferd (Alberti-Espenes, 2012). Denne teorien viser også til at arbeidet med det psykososiale miljøet vanskeliggjøres når en bygger på de etablerte definisjonene. Rektor utdypet ikke nærmere hva det innebar at elever er trygge på hverandre og hvem som kan forstås som jevnbyrdige, men antydte at fokus på trivsel kan bli for stort. Kapittel 9a-3 i Opplæringsloven (1998) står det det skal være en klar målsetting at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd, og at loven også omfatter enkeltstående negative utsagn. At negativ atferd må skje gjentatte ganger, strider derfor med loven. Rektors syn, slik vi ser det, er langt på vei lik den etablerte definisjonen av hva mobbing oppfattes å være, - at det skal være en gjentatt negativ atferd, rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg og avhengig av en viss ulikhet i styrkeforholdet. I manifest mot mobbing (2009-

2010) er det en tilsvarende definisjon. Slik vi oppfatter det, ser det ut til at rektor normaliserer utfordringene han sto overfor, ved å *lene* seg til etablerte definisjoner av hva mobbing er.

Rektor på skole 2 sa det var greit at lærerne overrapporterte, for det hadde vist seg at lærerne ofte hadde rett, og lærerne på skolen, viste det seg, hadde en annen tilnærming enn rektor. De la vekt på at det var grunn til å reagere på «mindre» ting også, da det kunne være en av mange krenkelser en elev opplevde, og de åpnet opp for at enkelte elevers tegn på overreaksjon noen ganger kunne ha en mer dyptliggende årsak som det var grunn til å finne ut av. Det kom fram at de fleste lærerne ikke hadde inngående kjennskap til hva som stod i kapittel 9a, men de imøtekom likevel loven i praksis. Det kan oppfattes som at lærerne opprettholdt krav til egen praksis som samsvarte med hva de mente en god praksis er, som også teori kan vise til. Hvordan lærerne møter elevene og at rektor viser til å ha stor tillit til lærernes skjønn, kan se ut til å ha betydning for hvordan skolen i sin helhet jobber for å ivareta elevenes rettigheter.

Det kan se ut til at rektorene tar ansvar for elevenes psykososiale læringsmiljø ut i fra den forståelsen de har og de forutsetningene de er styrt av. På den skolen der kommunen har en aktiv skoleeierpolitikk, har de fått mer fokus på elevsaker nå, og blitt mer bevisste på elevenes læringsmiljø. Det kan ha sammenheng med at ved økt fokus på elevenes rettigheter, så har det også blitt viktigere med dokumentasjon. Rektor mente at de hadde hatt litt godt av de endringene kommunen hadde innført også, og det ble lagt vekt på at lærerne har fått større ambisjoner på elevenes vegne nå, enn før. Dette er også noe lærerne bekreftet. Rektoren på den andre skolen fremhevet det nye dokumentasjonssystemet han hadde laget etter tilsynet fra Fylkesmannen. Skjema nummer to, som er oppfølging av sak, blir ikke tatt i bruk, i følge rektor, og det blir tatt som tegn på at sakene løser seg. Skolen har forpliktelser til å ta tak i situasjoner før de eskalerer, og dersom det er tilfelle at sakene løser seg, kan det se ut til at systemet virker etter hensikten, eller at sakene bare blir definert som løst fordi det er vanskelig å håndtere det videre.

Rektor ved skole 1 benytter den årlige elevundersøkelsen fra utdanningsdirektoratet aktivt i arbeidet mot elevenes psykososiale læringsmiljø. Rektor setter konkrete og etterprøvbare resultatmål i forhold til denne, og iverksetter tiltak for å nå målene. Det er de målbare resultatene som vektlegges for å vurdere kvaliteten i skolen, og at rektor bruker resultatene fra elevundersøkelsen i arbeidet med å utvikle skolemiljøet, er det motsatte av det teori kan

hevde, at de blir lite brukt i utviklingsorienterte arbeidsprosesser i skolen (Engeland, mfl., 2008). Rektor ved skole 2 fokuserer på at ingen skal svare positivt på at de blir mobbet, og har med det ikke samme mulighet til å vurdere en sammenheng mellom tiltak og virkning. Det ser det ut til at rektor ved skole 1 utnytter sitt handlingsrom på en mer konstruktiv måte enn rektor på den andre skolen.

Elevene trekkes ikke inn i arbeidet med å utarbeide oppførsels- og ordensreglement på noen av skolene, noe teori vi har benyttet vektlegger som vesentlig for å lykkes i dette arbeidet (Grongstad, 2009). Det vises også til at det er krav i Opplæringsloven (1998) om at elevene skal involveres i det arbeidet. Dermed følger ikke skolene loven, og utnytter heller ikke det potensiale som ligger der, ved å involvere elevene og gi de mulighet til å utvikle en fellesskapsfølelse, og kunne ta et større ansvar i forhold til hverandre og sitt arbeidsmiljø.

Et viktig trivselstiltak på skole 2 var å utvide områder der elevene kunne oppholde seg. Det kan være at dette trivselstiltaket kan bidra til å skape uklare rammer og regler for hva som er tillatt, og åpne opp for at negativ atferd kan foregå over tid og kanskje ikke bli oppdaget. Teori sier også noe om at skolen ikke alltid kan ha full oversikt over elevers atferd, men at det er viktig at skolen har færrest mulig risikoområder der mobbing kan skje i det skjulte. Det kan antas at det eksisterer såkalte risikoområder ved denne skolen, noe som kan føre til at et tiltak som er satt i verk for å øke elevenes trivsel, også kan få motsatt effekt.

## 8 Konklusjon og implikasjoner

I oppsummeringen trakk vi fram de viktigste momentene fra drøftingen, og som vi her vil se på i lys av vår problemstilling, - hvordan rektor og lærere på to skoler forstår, arbeider med og stilles til ansvar for et godt psykososialt miljø. Formålet med studien har vært at det vi finner ut skal kunne bidra med kunnskap om hva som kan karakterisere et psykologisk sunt miljø. Slik har vi tenkt at studien kan få betydning for hvilke tiltak skoler kan fokusere om i jobben mot å følge opp elevenes rett til et godt læringsmiljø i henhold til Opplæringsloven (1998) kapittel 9a.

Studien kan kort oppsummert vise følgende:	
1	Resultatfokus kan føre til utvikling av bedre systemer i skolens arbeid med elevenes psykososiale læringsmiljø.
2	Profesjonsrettet kompetanse kan ha betydning for hvordan rektor møter skoleeiers forventninger om resultater og evner å utnytte handlingsrommet og de mulighetene som ligger der.
3	Det kan se ut til at anbefalte tiltak som kan ha betydning for elevenes psykososiale læringsmiljø i begrenset grad har blitt satt i verk, og at tiltak som har blitt iverksatt for å øke elevenes trivsel også kan virke mot sin hensikt.
<p>I lys av studien kan veien videre være å se nærmere på den etablerte definisjonen av hva mobbing oppfattes å være. Vi tenker da på professor Olweus' definisjon som også ser ut til å være den som fremkommer som grunnpilaren i Manifest mot mobbing-arbeidet. Flertallet av informantene ga uttrykk for å reagere også på ting som ikke umiddelbart omfattes av denne, noe vi har omtalt som lærernes «ryggmargsrefleks», og de viser til en bekymring for det de omtaler som «den usynlige» mobbingen. Vi tror at en felles forståelse av mobbebegrepet, da i en noe utvidet forstand, kan ha innvirkning på hvordan det arbeides med elevenes psykososiale læringsmiljø.</p>	

Vår antakelse var at et stort resultatfokus kan bidra til å dempe utviklingen av skolens selv vurderingssystemer og skolens fokus på det psykososiale læringsmiljøet. Vår studie kan antyde en tendens til det motsatte, at skoleeiers søkelys på resultater kan bidra til større fokus og økt bevissthet rundt elevenes læringsmiljø, og til å utvikle gode systemer for å fange opp elever med ulike utfordringer. Det kan se ut til at med en aktiv skoleeier, kan det selv i *turbulent farvann* føre til at nivåene utvikler seg sammen.

Studien består av et begrenset utvalg, men på disse to skolene tyder funnene på at profesjonsrettet lederkompetanse kan ha betydning for hvordan rektor møter skoleeiers forventninger om bedre resultater, og evner å utnytte handlingsrommet og de mulighetene som ligger der, som igjen får betydning for hvordan rektor håndterer sitt ansvar for elevenes rett til et godt miljø.

Studien kan også antyde at når rektors autonome håndtering får lov til å utvikle seg, er en med det avhengig av rektors kompetanse i de valg som tas. Når rektor ikke oppfatter skoleeiers ønske og krav om kompetanseheving innenfor arbeidet med elevenes psykososiale arbeidsmiljø som viktig, vil utviklingspotensialet som ligger i samspillet mellom skoleeier og rektor begrense rektor i å kunne utøve en ansvarlig drift av skolen, som igjen kan påvirke lærernes ansvar og profesjonelle utøvelse.

Studien har vist at det er trivselsfremmende tiltak som ikke har fått oppmerksomhet, blant annet elevmedvirkning i disiplinærarbeidet, som er et krav i Opplæringsloven (1998). Studien kan også tyde på at tiltak som iverksettes for å øke elevenes trivsel *kan* virke mot sin hensikt, og resultere i uheldige konsekvenser. Videre viser studien at disse to skolene i liten grad benyttet elevundersøkelsen til å sette konkrete mål for det systematiske arbeidet med elevenes psykososiale læringsmiljø, slik at en kan vurdere effekten av tiltak som iverksettes. Undersøkelsen gir en indikasjon på at dette er forebyggende tiltak som det kan være hensiktsmessig at skoler har fokus på, og at både konsekvenser av tiltak og målbar effekt kan ha fordel av å bli vurdert.

Et område som kan undersøkes i videre forskning om elevenes psykososiale arbeidsmiljø, men som faller noe utenfor rammen av vårt prosjekt, er kommunikasjonen mellom rektor og kommuneadministrasjonen. Det kan være at denne dialogen kunne fått bedre vilkår dersom skoleeier hadde hatt mer inngående kunnskap om de kravene som settes til skolen i forhold til Opplæringsloven (1998) kap. 9a, og som det kan antas kunne ha bidratt til en mer konstruktiv dialog i forhold til skolens kompleksitet. Vi har ikke satt søkelys på dialog i denne oppgaven, men i dialogens vesen ligger det at enighet ikke er målet, men at en skal møtes med en ærlig vilje til gjensidig forståelse. Fokus på en god dialog kan det tenkes, kunne lagt til rette for en raskere utvikling og større kompetanse alle veier, og fått betydning for hvordan det kan jobbes med elevenes rettigheter.



I lys av studien kan veien videre være å se nærmere på den etablerte definisjonen av hva mobbing oppfattes å være. Men, skal en få gjort noe med måten å tenke mobbingsproblematikk på, så må en først innse at det kan være et problem. Alle informantene til denne studien gav uttrykk for at noe ulik praksis, i tillegg til at den usynlige mobbingen kan være et problem, er noe av utfordringene de sto overfor. Det kan synes som at det er de skjønnsmessige vurderingene som fører til at *skolefolk* tolker atferd ulikt, og hvordan en forstår begrepet «mobber» kan bli viktig, fordi det har betydning for hvordan en skal reagere på slik atferd. Hvordan mobbing forstås kan få betydning i forhold til skoleeiers ønske om økt læringsutbytte, og samtidig kunne ha som en målsetting at skolemiljøet skal være fritt for destruktiv atferd. Skal rektor kunne bære ansvaret for elevenes rett til et sunt, trygt og læringsutviklende skolemiljø for alle, så må kanskje mobbebegrepet omdefineres og forankres på nytt hos alle. Først da kan kanskje rektor utnytte sitt handlingsrom, og rette fokus om adekvate forebyggende tiltak for å nå målet, - elevenes rett til et sunt arbeidsmiljø.



# Litteraturliste

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – mobbingens bakteppe*. Gyldendal Akademisk forlag
- Bachmann, K. E., Sivesind, K. & Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen, politiske spørsmål og pedagogiske svar*. (1. utgave, 2. opplag, 2010, s. 94-122). CAPPELEN DAMM AS
- Dahl, R. (2009). Elevenes arbeidsmiljølov i Norge. *Pedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Nr.3-, (2009, s. 132-145). Hentet fra [http://dcum.dk/webfm\\_send/517](http://dcum.dk/webfm_send/517)
- Dale, E. L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as
- Elstad, E. (2008). Ansvarliggjøringsmekanismer: Når skoleeier eller pressen stiller skoler til ansvar. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen, politiske spørsmål og pedagogiske svar*. (1. utgave, s. 204-234). CAPPELEN DAMM AS
- Engeland, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2008). Kommunalt handlingsrom: Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen, politiske spørsmål og pedagogiske svar*. (1. utgave, 2. opplag, 2010, s. 178-203). CAPPELEN DAMM AS
- Grongstad, L. (2009). *Juss i skolehverdagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2004). Datakvalitet, reliabilitet og validitet. I *Samfunnsvitenskapelige Metoder*. (Kap. 12, ss. 217 – 241). Fagbokforlaget
- Halkier, B. (2011). *Fokusgrupper*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kleven T. A (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub
- Kunnskapsdepartementet (KD). (1998). Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova (Lov av 17.07.98 nr. 61)). Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Kunnskapsdepartementet (KD). (2003). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet (KD). (2008). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. nr. 31 (2007-2008)). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet (KD). (2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruketalgets rapport*. (Meld. St. 19 (2009-2010)). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

- LEX-EL-prosjektet. (2014). *Legal standards and Professional Judgment in Educational Leadership: LEX-EL-prosjektet*. Hentet 1. april 2014.  
<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/legalstandardsedu/index.html>
- Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (Red.). (2008). *Ansvarlighet i skolen, Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. CAPPELEN DAMM AS
- Langfeldt, G. (2008(a)). *Ansvar og kvalitet, Strategier for styring av skolen*. (1. utgave, 1. opplag, 2008). CAPPELEN DAMM AS
- Langfeldt, G. (2008(b)). Ansvarsstyring i utdanningssektoren – statlig ambisjon og ideologi. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen, politiske spørsmål og pedagogiske svar*. (1. utgave, 2. opplag, 2010, s. 123-150). CAPPELEN DAMM AS
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode, veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). Forskning og forskningsprosessen. I *Forskningsprosessen*. (Kap. 2, ss. 11-38, 2006). Unipub
- Manifest mot mobbing 2009 – 2010. (2009). *Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Hentet fra  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/manifest\\_2009\\_ok.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/manifest_2009_ok.pdf)
- Manifest mot mobbing 2011 – 2014. (2011). *Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Hentet fra  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifestmotmobbing\\_20112014.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifestmotmobbing_20112014.pdf)
- Møller, J. (1996). *Lære og å lede – Dilemmaer i skolehverdagen*. (5. opplag, 2007). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as
- Møller, J. (2006). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (2. opplag, 2008, s. 43-57). Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS
- Møller, J (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef - om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (2. opplag, 2012, s. 27-48). Universitetsforlaget AS
- Olweus, D. (2000). *Mobbing i skolen, Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. (9. opplag, 2003). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Power, F. Clark (1997). Den moralske atmosfæren i et skolesamfunn. I Dale, E. L. (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet* (1997, s. 58 – 73). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as
- Ragin, C. & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research*. (2. utg.). USA: Pine Forge Press

- Roland, E. (2008). *Mobbing i grunnskole.* (2004 – 2008). Hentet fra [https://www.google.no/search?q=erling+roland+virkninger+av+manifest+mot+mobbing&oq=erling&aqs=chrome.69i59j69i57j69i59l2j0l2.4989j0j8&sourceid=chrome&spv=210&es\\_sm=93&ie=UTF-8&safe=active&ssui=on](https://www.google.no/search?q=erling+roland+virkninger+av+manifest+mot+mobbing&oq=erling&aqs=chrome.69i59j69i57j69i59l2j0l2.4989j0j8&sourceid=chrome&spv=210&es_sm=93&ie=UTF-8&safe=active&ssui=on) Lastet ned 23.03.14
- Roland, E. (2012). *Krever økt fokus på mobbing.* Hentet fra <http://www.forskning.no/artikler/2012/mai/322971>
- Sivesind, K., Langfeldt, G., Skedsmo, G. (Red.). (2006). *Utdanningsledelse.* Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS
- Sivesind, K. (2006). Innledning. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse.* (2. opplag 2008, s. 11). Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS
- Sivesind, K. (2009). «Juss + ped = sant? Om felles nasjonalt tilsyn i Oslo og Akershus», i *Acta Didactica* 2009 ss. 7 – 51.
- Sundli, L. (2007). Det gode læringsmiljø. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt.* 2007. Høyskoleforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (Udir.). (2006). Tilstandsrapport. *Forebyggende innsatser i skolen.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Forebyggende-innsatser-i-skolen-2006/>
- Utdanningsdirektoratet. (Udir.). (2010). Rundskriv – Udir-2-2010. *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplæringsloven-kapittel-9a/>
- Utdanningsdirektoratet. (Udir.). (2010 og 2011). *Felles nasjonalt tilsyn.* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Tilsyn/Felles-nasjonalt-tilsyn2/Felles-nasjonalt-tilsyn-2010-og-20111/Felles-nasjonalt-tilsyn-varen-2011/>
- Welstad, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef - Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen.* (1. utg., s. 119 – 146). Oslo: Universitetsforlaget
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.). *Utdanningsledelse.* (2. opplag, 2008, s. 21-40). Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS



# Vedlegg 1 – Svar/tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Jorunn Møller  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 22.01.2013

Vår ref: 32720 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32720	Forebyggende tiltak i skolens arbeid med det psykososiale læringsmiljøet
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Jorunn Møller
Student	Helen Fjellstad

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Helen Fjellstad, Olympiaveien 27 C, 3224 SANDEFJORD

Avdelingskontorer / District Offices:  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uia.no](mailto:nsd@uia.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)





## Vedlegg 2 – Prosjektvurdering NSD

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32720

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det er lagt til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

Personvernombudet legger til grunn at studentene etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. navn på arbeidssted/skole) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



# Vedlegg 3 – Brev til skolene / informantene, side 1 av 2

UiO : Faculty of Educational Sciences  
University of Oslo

Til rektor [redacted]  
[redacted] ungdomsskole

Date:

21.01.2013

## Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse og diskusjon av case i fokusgrupper

Norges forskningsråd har høsten 2011 gitt støtte til et prosjekt med tittelen «*Legal standards and professional judgement in leadership*» (Skoleledelse: Rettslige standarder i møte med profesjonelt skjønn). Professor Jorunn Møller, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, er prosjektleder. I prosjektet samarbeider forskere fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet med kolleger fra Det juridiske fakultet.

Masterstudenter på Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UIO har fått mulighet til å skrive sine masteroppgaver innenfor prosjektet. Vi er to masterstudenter som har fått anledning til å knytte oss til prosjektet. Vi har fått grundig metodisk skoling i forkant, og er underlagt de samme krav og regler som gjelder for hovedprosjektet. Temaet i delprosjektet vi som masterstudenter har valgt å skrive oppgaven i tilknytning til er transformasjon av rettslige standarder til profesjonell handling og omtanke på det lokale nivået. Vi tar utgangspunkt i opplæringslovens krav om et godt psykososialt miljø og skolens arbeid med det psykososiale læringsmiljøet på skolen. Hovedspørsmålet undersøkelsen er sentrert om er hvilke forebyggende tiltak det fokuseres på i arbeidet med å følge opp elevenes psykososiale skolemiljø.

Datainnsamlingen vil foregå ved to ungdomsskoler innenfor samme fylke. Ungdomsskolene som er valgt ut til å delta i undersøkelsen har ulik beliggenhet, - en skole med landlig beliggenhet og en sentrumsnær skole, samt at elevene ved skolene har ulik sosiokulturell bakgrunn. [redacted] ungdomsskole er av den grunn valgt ut til å delta i undersøkelsen.

Intervjuet og diskusjon av case i fokusgrupper vil foregå innen utgangen av mars-måned 2013. Intervjuet vil ha form som en delvis styrt samtale. Vi ber om å få inngå avtale om et intervju av ca. en times varighet, samt diskusjon i fokusgrupper, også av en times varighet. Vi vil ta kontakt via telefon eller e-post for å inngå konkret avtale om tid og sted.



**The Department of Teacher Education  
and school research**

Postal addr.: Postboks 1099, Blindern, 0317  
Oslo  
Visiting addr.: Sem Sælands vei 24,

Phone: (+47) 22 85 50 70  
Telefax: (+47) 22 85 44 09  
postmottak@uv.uio.no  
www.uv.uio.no/ils/  
Org. no.: 971 035 854



## Vedlegg 4 – Brev til skolene / informantene, side 2 av 2

UiO :

2

All informasjon som samles inn gjennom denne studien, blir behandlet konfidensielt. Notater fra intervjuene lagres i egne mapper på passordsikret pc. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, 31.07.2016 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, navn på arbeidssted og stilling fjernes og opptak slettes. Datamaterialet i vår masteroppgave vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta, og selv om du sier ja nå, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Hvis du trenger mer informasjon om studien, kan du kontakte Helén Fjellstad på epost: [helfje@hotmail.com](mailto:helfje@hotmail.com), tlf. 99541532 eller Inger Olsen: [ingermolsen@gmail.com](mailto:ingermolsen@gmail.com), tlf. 92416161, evt. vår veileder professor Jorunn Møller på epost: [jorunn.moller@ils.uio.no](mailto:jorunn.moller@ils.uio.no)

Med vennlig hilsen

Masterstudenter ved UIO

Helén Fjellstad

Inger Olsen



# Vedlegg 5 – Intervjuguide

## Intervjuguide

UTLED-UIO - vår 2013, Masterstud.: H. Fjellstad og I. Olsen

---

Masteroppgave innenfor NFR-prosjektet

Masteroppgavens fokus:

Skolens arbeid med å følge opp elevenes psykososiale læringsmiljø

Oppgaven har 3 forskningsspørsmål:

- Hvordan forstås begrepet et godt psykososialt læringsmiljø?
- Hvilke tiltak fokuseres det på i arbeidet med å følge opp elevenes psykososiale læringsmiljø?
- Hvilken plass får arbeidet med det psykososiale læringsmiljøet, sett i forhold til rektors lojalitet til lokalpolitiske krav og forventninger?

---

### TEMAER

- ✓ Generell informasjon
- ✓ Kjennetegn ved et godt psykososialt miljø
- ✓ Tiltak for å kartlegge læringsmiljø
- ✓ Planer, rutiner og prosedyrer for å følge opp elevenes psykososiale miljø
- ✓ Samarbeid med de foresatte
- ✓ Samarbeid med skoleeier
- ✓ Informasjon og kompetanseutvikling
- ✓ Tidsbruk og prioriteringer
- ✓ Utfordringer og endringer





## Vedlegg 6 – Case til fokusgruppene

UTLED – UIO  
Vår 2013

### Case til fokusgruppe

- «Janne» går i 9. klasse. Hun har gjennom flere år hatt en konflikt med en jevnaldrende jente, «Mina». De har vokst opp på samme sted og har gått på samme barneskole. Det har vært konflikter mellom disse jentene i hele skoletiden, og det har vært gjort forsøk på forsoning, uten at dette har lyktes. Nå går de på samme ungdomsskole, og «Janne» mistrives i skolesituasjonen. Hun forteller at hun blir møtt med stygge blikk og trusler om vold. Hun føler seg derfor truet og usikker, sier hun. Det har også vært to slåsskamper mellom disse jentene i løpet av de siste to årene. Den ene fant sted på skolen, og den andre fant sted på ungdomsklubben i kommunen.
- «Janne» har en aggressiv fremtoning, og fremstår som svært tøff og utfordrende. Andre elever trekker seg tilbake. «Janne» har ingen gode vennerelasjoner på skolen, men er mye sammen med en noe utagerende guttegjeng i 10. trinn. (To av guttene i denne gjengen har tiltak knyttet til seg fra andre kommunale tjenester.)
- «Janne» sier hun hater skolen og hater skolearbeid, og skjønner ikke vitsen med å streve når hun bare får dårlige karakterer. Hun sier også at ingen av lærerne bryr seg om henne eller hører på hva hun sier.
- Foreldrene er opprørt og mener at kontaktlærer/skolen ikke gjør nok. De krever nå at hun får bytte skole. «Janne» ønsker også å bytte skole.

1. Hvordan ville du gått frem i denne saken?
2. Har skolen rutiner som du føler er til hjelp for å håndtere slike saker?
3. Hvilke tiltak ser du på som relevante i denne saken? - og hvorfor er tiltakene relevante?